

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Desafios para o sucesso  
na comunicação educacional mediada:  
Estudo das perceções dos estudantes de *e-learning***

**Sónia Maria Teixeira da Silva**

**Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais**

**2018**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Desafios para o sucesso  
na comunicação educacional mediada:  
Estudo das perceções dos estudantes de *e-learning***

**Sónia Maria Teixeira da Silva**

**Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais**

**Dissertação de Mestrado  
orientada pela Professora Doutora Daniela Melaré Vieira de Barros**

**2018**

## **Resumo**

Os desenvolvimentos tecnológicos das últimas décadas foram céleres e tiveram impacto global, estando os *media* digitais presentes em todas as facetas da nossa vida e apresentando-se como uma oportunidade para promover oportunidades de aprendizagem. O *e-learning* assume as ferramentas digitais para transformar o ensino a distância. A comunicação educacional é facilitada e a possibilidade de frequentar um curso de forma assíncrona vai permitir o acesso a estudantes que não têm condições de acesso a regime presencial. Considerando importante aprofundar a investigação sobre o *e-learning* e contribuir para o sucesso dos estudantes, procurámos, com a presente investigação, identificar as motivações para a escolha de um curso em *e-learning* e as percepções dos estudantes sobre vantagens e dificuldades do ensino superior em regime a distância nesta modalidade. A investigação foi realizada com estudantes de ensino superior a frequentar curso conferente de grau académico de mestre em regime a distância e na modalidade de *e-learning*, ministrados por instituições públicas. Foi solicitada aos estudantes resposta a inquérito por questionário disponibilizado em formulário acedido por via eletrónica. Da análise dos dados recolhidos concluímos existirem bons graus de satisfação relativamente ao *e-learning*, considerando os inquiridos o *e-learning* adequado às suas características pessoais e gostando da metodologia e plataformas de estudo. Apontam como fator motivacional para a frequência de um curso nesta modalidade de ensino a distância a possibilidade de melhor gestão do tempo e confirmam essa expectativa, considerando, já enquanto estudantes, conseguir gerir o tempo pessoal de forma satisfatória e boa adaptação ao regime. Concluímos, ainda, que os estudantes que escolheram esta modalidade para prosseguir os estudos têm já experiência prévia com a utilização de tecnologias.

*Palavras-chave:* *e-learning*, comunicação educacional, percepções dos estudantes, ensino a distância, espaço virtual

## **Abstract**

The technological developments of the last decades were swift and had a global impact, with digital media being present in all facets of our lives and presenting itself as an opportunity to promote learning chances. e-Learning takes the digital tools to transform distance learning. Educational communication is eased and the possibility of attending a course asynchronously will allow access to students who do not have access conditions to face-to-face. Whereas the importance of deepening e-learning research and contributing to student success, we have sought, with present investigation, to identify motivations and perceptions about the advantages and difficulties of distance learning in this modality. The research was carried out with graduation students attending a master's degree course in distance learning and e-learning mode, provided by public institutions. Students were asked to answer to a questionnaire survey made available on an electronic form. From the analysis of the collected data, we concluded that there are good degrees of satisfaction regarding e-learning, finding the surveyed the e-learning appropriate to their personal characteristics and enjoying the methodology and study platforms. They point out as a motivational factor for the frequency of a course in this modality of distance learning the possibility of better time management and confirm this expectation, considering, already as students, be able to manage personal time in a satisfactory way and good adaptation to the regime. We conclude that students who have chosen this modality to pursue their studies have already had previous experience with the use of technologies.

*Keywords:* e-learning, educational communication, student perceptions, distance learning, virtual space

## **Agradecimentos**

Aprender é viver, viver é aprender.

Assumindo o meu percurso académico como escolha de vida e a escolha de cursos pela motivação pessoal, uma das aprendizagens mais importantes, mas mais difíceis de assimilar, pela valorização dada socialmente às classificações dos estudantes, é a de que o importante é o percurso em si, tudo o que aprendemos no processo de construção de um trabalho académico.

A primeira das aprendizagens académicas foi outra: podemos dar o nosso melhor, mas esse melhor depende das circunstâncias, para além da nossa vontade e capacidade. Numa sociedade que não dá valor à aprendizagem, nem sempre o caminho é fácil. Repeti o lema que a tantos ensinei: *O melhor possível!*

Estou grata a todos os docentes que me acompanharam no percurso deste mestrado e aos que contribuíram para essas duas aprendizagens em particular: a importância do caminho e a aceitação das circunstâncias.

Para além de toda a aprendizagem conectada, o colaborativismo presente no e-learning foi fundamental para a minha satisfação no processo. Quantas amizades surgiram, mesmo quando a distância física não pôde ser ultrapassada.

À minha coordenadora de curso, Prof.<sup>a</sup> Lúcia Amante, o agradecimento pela disponibilidade.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Daniela Barros, agradeço a disponibilidade sem fronteiras, as sugestões, a orientação quando os caminhos sofreram revezes externos e foi preciso retomar o rumo.

@braços

## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. A educação a distância e o e-learning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aprender a distância .....	8
1.2 Gerações de educação a distância.....	10
1.3 A realidade portuguesa .....	14
1.4 e-Learning e comunicação mediada.....	17
<b>Capítulo 2. Características pessoais do estudante em e-learning:</b>	
<b>Competências de uso dos <i>media</i> digitais e estilos de aprendizagem</b> .....	<b>24</b>
2.1 As teorias de aprendizagem e o e-learning.....	25
2.2 Competências para o uso de <i>media</i> digitais e estilos de aprendizagem.....	30
2.2.1 Competências para o uso de <i>media</i> digitais .....	32
2.2.2 Os estilos de aprendizagem .....	35
<b>Capítulo 3. Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>40</b>
3.1 Problema, objetivos e questões de investigação .....	41
3.2 Caracterização da população-alvo .....	42
3.3 Instrumentos .....	51
3.4 Procedimentos de recolha de dados.....	55
<b>Capítulo 4. Resultados e discussão</b> .....	<b>57</b>
4.1 Caracterização geral dos participantes.....	58
4.2 Percepções dos estudantes de e-learning face a esta modalidade .....	68
4.2.1 Motivações para a frequência de curso em e-learning.....	68
4.2.2 Fatores percecionados após o ingresso na modalidade.....	69
4.3 Caracterização de estilos de uso do espaço virtual.....	78
4.4 Sugestões de melhoria propostas pelos estudantes.....	81
<b>Conclusões</b> .....	<b>85</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>93</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>101</b>

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Oferta de cursos em regime <i>online</i> /a distância em Portugal.....	44
<b>Tabela 2.</b> Oferta de cursos de Mestrado da Universidade Aberta .....	45
<b>Tabela 3.</b> Oferta de cursos de Mestrado do Instituto Politécnico de Leiria .....	46
<b>Tabela 4.</b> Oferta de cursos de Mestrado da Universidade Nova de Lisboa .....	47

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1.</b> Percentagem da população mundial com acesso à internet .....	12
<b>Figura 2.</b> Nível etário dos estudantes inquiridos.....	59
<b>Figura 3.</b> Género dos inquiridos .....	60
<b>Figura 4.</b> Caracterização da utilização do computador antes do início do curso ...	61
<b>Figura 5.</b> Quantificação da frequência anterior de <i>e-learning</i> entre os inquiridos.	62
<b>Figura 6.</b> Frequência anterior em <i>e-learning</i> , consoante o tipo de curso .....	63
<b>Figura 7.</b> Experiência total dos inquiridos em <i>e-learning</i> à data da resposta .....	64
<b>Figura 8.</b> Inquiridos por IES .....	64
<b>Figura 9.</b> Percentagem de respostas obtidas em cada curso .....	65
<b>Figura 10.</b> Intervalo de tempo entre o último curso conferente de grau académico realizado e o curso atual .....	67
<b>Figura 11.</b> Fatores que motivaram a escolha por um curso de <i>e-learning</i> .....	68
<b>Figura 12.</b> Concordância com afirmações relativas à experiência em <i>e-learning</i> .	70
<b>Figura 13.</b> Nível de concordância com a afirmação “A plataforma de estudo é fácil de utilizar e intuitiva” .....	71
<b>Figura 14.</b> Nível de concordância com a afirmação “Adapto-me com facilidade à utilização de outras ferramentas digitais propostas” .....	72
<b>Figura 15.</b> Nível de concordância com a afirmação “Conseguo interagir com os colegas de curso de forma satisfatória” .....	73
<b>Figura 16.</b> Nível de concordância com a afirmação “O trabalho colaborativo decorre de forma satisfatória” .....	73
<b>Figura 17.</b> Nível de concordância com a afirmação “Os docentes dão resposta às minhas dúvidas em tempo útil” .....	74

<b>Figura 18.</b> Nível de concordância com a afirmação “A plataforma de estudo disponibiliza recursos satisfatórios para o diálogo com colegas de curso e docentes” .....	75
<b>Figura 19.</b> Nível de concordância com a afirmação “Os materiais disponibilizados no curso apresentam qualidade e variedade” .....	75
<b>Figura 20.</b> Nível de concordância com a afirmação “Gosto da metodologia inovadora do regime de <i>e-learning</i> ” .....	76
<b>Figura 21.</b> Nível de concordância com a afirmação “Consigo gerir o meu tempo e organizar o estudo dos materiais disponibilizados atempadamente” .....	76
<b>Figura 22.</b> Nível de concordância com a afirmação “Poupo dinheiro estudando em regime de <i>e-learning</i> ” .....	77
<b>Figura 23.</b> Nível de concordância com a afirmação “Considero este regime adequado às minhas características pessoais” .....	78
<b>Figura 24.</b> Estilos de uso do espaço virtual mais presentes nos inquiridos .....	79
<b>Figura 25.</b> Regime que escolheriam, após terem experienciado o regime de <i>e-learning</i> , caso pudessem optar .....	80



## **Introdução**

*A educação é o passaporte para o futuro*<sup>1</sup>

O acesso à educação é uma meta fundamental dos organismos internacionais e a educação das populações permite atingir outros objetivos de prosperidade. No relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI – Educação: Um tesouro a descobrir – elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996, Delors afirmava que “perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (2010, p. 5).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), que constituem uma agenda de ação para os 15 anos seguintes (2015/2030) e pretendem ser um “modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas” (UNRIC). Ban Ki-moon, então secretário-geral da ONU, definia os ODS como “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta, e um plano para o sucesso” (ONU, 2016, p. 1).

Destacamos o 4.<sup>o</sup> objetivo – educação de qualidade: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 8), mas, igualmente, a referência da educação como meio de cumprir os restantes objetivos. Promover a educação permitirá uma melhor preparação e acessibilidade das populações à informação e ao conhecimento.

Os sistemas educativos surgiram para providenciar a formação necessária à população numa época de produção em massa de bens padronizados. A formação necessária à população operária fabril era básica e homogênea, sendo

---

<sup>1</sup> Afirmção atribuída a Malcolm X, ativista norte-americano pelos direitos civis (“Education is the passport to the future, for tomorrow belongs to those who prepare for it today”).

apenas ensinados os conhecimentos necessários para o desempenho das funções que exerciam e ficando grande parte dos cidadãos excluída.

Mas a natural evolução da sociedade obriga a ajustamentos de políticas educativas, tão mais prementes quanto a celeridade dessa evolução. A educação passou a ser considerada um direito de todos e, na atualidade, a globalização conduziu a novas necessidades educativas, diversas, pela multiplicidade de percursos, fruto das alterações sociais e das opções individuais. As transformações tecnológicas são céleres, o conhecimento circula em redes globais e é partilhado e usado de forma colaborativa, trazendo novas exigências aos sistemas de ensino (UNESCO, 2011).

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) trazem desafios e exigências ao sistema, mas são, igualmente, um aliado da educação, fornecendo meios tecnológicos úteis ao ensino e aprendizagem. As ferramentas digitais agilizam a difusão de informação, disponibilizam suportes de conteúdos e meios de comunicação. Os organismos internacionais reconhecem as potencialidades dos *media* digitais no prosseguir dos seus objetivos na área da educação, promovendo estudos, emitindo diretrizes para os governos e promovendo o desenvolvimento de práticas suportadas pelas tecnologias da informação e da comunicação.

As TIC estão difundidas no quotidiano, os estudantes têm contacto com elas fora da escola e a sua inclusão em contexto escolar, para além da óbvia utilidade instrumental dos meios disponíveis, tem um efeito positivo nas motivações dos estudantes (UNESCO, 2011)<sup>2</sup>. Contudo, para além do seu uso em regimes presenciais, os *media* digitais são um potente aliado na prossecução dos objetivos de levar oportunidades de educação a todos e de melhoria da qualidade da educação em países em vias de desenvolvimento, permitindo um desenvolvimento exponencial em regimes a distância e chegando a públicos que não tinham soluções para as suas aspirações ou necessidades de aprendizagem.

---

<sup>2</sup> "Beyond an impact on achievement in traditional subject areas, a number of ICT studies have established that computers can have a positive effect on student motivations, such as their attitudes toward technology, instruction, or the subject matter." (Unesco, 2011, p. 17)

Também o mercado profissional sofreu alterações – surgem novas profissões e há maior mobilidade profissional. A formação ao longo da vida é incentivada. Muitas pessoas, quer num processo de busca de emprego, quer por procurarem uma maior realização profissional ou pessoal, retomam os estudos interrompidos no início da vida profissional.

O ensino a distância é a via escolhida por muitos para prosseguimento de estudos, quer pelos motivos que vemos frequentemente apontados de dificuldades de acesso a estabelecimentos de ensino ou impossibilidade de conjugar horários profissionais e outras responsabilidades familiares e sociais com os horários de aulas presenciais, quer por preferências pessoais do estudante.

No presente trabalho focamo-nos no ensino superior, onde, para além da oferta de instituições fundadas, desde logo, no regime a distância (como a Open University, no Reino Unido ou Universidade Aberta, em Portugal), a generalidade das instituições de ensino superior passou a oferecer cursos a distância.

A acessibilidade e flexibilidade das atuais modalidades de ensino a distância, nomeadamente do *e-learning*, onde múltiplas vias de comunicação facilitam o processo de comunicação educacional, poderá, também, contribuir para a migração de estudantes para este regime e a continuidade de estudos a públicos que não têm condições de acesso a regime presencial.

Os estudantes em regimes a distância já não estão limitados a uma ou duas vias de comunicação (como texto e áudio), que podem não suprir as necessidades do seu estilo de aprendizagem, tendo ao seu dispor meios diversos que podem utilizar e conjugar de acordo com as suas preferências e necessidades.

A contínua integração de tecnologias emergentes no *e-learning* exige adaptação de estudantes, professores e métodos pedagógicos, assim como a diversidade da população de estudantes e o papel mais interveniente que estes assumem no processo de ensino/aprendizagem implica uma maior relevância de circunstâncias e características pessoais que possam afetar o processo e conseqüente sucesso das aprendizagens.

A experiência prévia dos estudantes com os *media* digitais, ou a inexistência ou fragilidade da mesma, as suas características pessoais – hábitos de estudo,

capacidade de organizar o seu tempo pessoal, capacidade de adaptação ao regime de *e-learning* e ao uso de tecnologias e programas mediadores, capacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais e trabalhar em grupo - vão condicionar a sua adaptação.

A temática do *e-learning* e dos fatores condicionantes de adaptação a esta modalidade de ensino a distância e de sucesso dos estudantes vem sendo abordada por um número crescente de investigadores, permitindo-nos uma pesquisa documental para o desenvolvimento do presente trabalho. A recolha de novos dados em contextos diversos contribuirá para uma melhor compreensão da problemática e para o delinear de estratégias para ultrapassar eventuais dificuldades e permitir o pleno sucesso dos estudantes. Assim, considerou-se pertinente a realização de investigação que se debruce sobre as motivações dos estudantes de cursos conferentes de grau em *e-learning* para a frequência desta modalidade de ensino a distância e sobre os fatores percecionados pelos estudantes como relevantes para o seu sucesso.

Procuramos, neste trabalho, caracterizar os *desafios para o sucesso da comunicação educacional mediada através do estudo das percepções dos estudantes de e-learning*.

Na apresentação do nosso trabalho, considerámos pertinente partir do historial da educação a distância, enumerámos e procurámos clarificar alguns conceitos relacionados com a temática e abordámos teorias e trabalho prévio sobre o ensino a distância e o *e-learning* em particular.

No decorrer deste processo de investigação, revisitámos as publicações de alguns autores abordados no nosso percurso académico e fomos conduzidos pelas nossas pesquisas a novos autores e abordagens. As abordagens construtivistas e conectivistas e os estudos de estilos de aprendizagem foram importantes, assim como as perspetivas da atualidade e da realidade nacional no uso de media digitais no ensino e do *e-learning*. Destacamos Castells (2000), Siemens (2006), Moore (1993, 2008), Downes (2012), Lima & Capitão (2003), Correia & Tomé (2007), Alonso, Gallego & Honey (1995) e Barros. Para caracterização dos estilos de uso do

espaço digital dos inquiridos focámo-nos no trabalho de Barros (2009, 2012, 2013), adaptando a sua grelha de questionário.

A oferta de cursos de *e-learning* em Portugal aparenta ser crescente, surgindo anúncios de novos cursos. Contudo, pelo facto de nem sempre o *e-learning* ser considerado como modalidade de ensino a distância, sendo confundido com a mera introdução de *media* digitais em contexto escolar ou académico, antes de nos focalizarmos num público restrito, procurámos identificar a oferta disponível, realizando uma pesquisa exploratória.

Ao inquirir o público-alvo definido sobre as suas percepções, recolhemos, ainda, dados que permitam definir estilos pessoais de aprendizagem e de adaptação ao *e-learning*, para uma melhor caracterização e para que nos fosse possível a correlação com as percepções demonstradas.

Abordámos a problemática através de uma metodologia de carácter predominantemente qualitativo/interpretativo, ainda que recorrendo a técnicas de base quantitativa, com finalidade de recolha de dados para realização de estudo exploratório/descritivo. O nosso público-alvo foram estudantes de *e-learning* em instituições de ensino superior (IES) em Portugal, a frequentar cursos conferentes de grau académico.

Estruturámos a presente dissertação em quatro capítulos basilares.

No primeiro capítulo – A educação e distância e o *e-learning* – percorremos o caminho das práticas de aprendizagem a distância e do seu relacionamento com a evolução tecnológica e focamo-nos em alguns conceitos fundamentais para a temática e nas particularidades do *e-learning*, assim como na realidade nacional e divergências do panorama mundial presente em literatura e estudos publicados.

No segundo capítulo – Características pessoais do estudante em *e-learning*: competências de uso dos *media* digitais e estilos de aprendizagem – abordamos teorias da aprendizagem, a evolução do papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem e a relevância das suas características pessoais, e focamos os estilos de aprendizagem em meio digital.

O terceiro capítulo – Procedimentos metodológicos – descreve os passos da investigação. Enuncia objetivos, descreve o trabalho exploratório para definição do

público-alvo, caracteriza o mesmo, enuncia instrumentos e procedimentos de recolha de dados.

No quarto capítulo – Resultados e discussão – são descritos os dados recolhidos e analisados à luz do quadro teórico.

Optámos por enquadrar tabelas e figuras no corpo do texto, para melhor clareza na exposição dos dados.

Finalizamos com as conclusões e considerações finais. Destacamos a confirmação pelos estudantes da sua principal motivação para a frequência de um curso em *e-learning*: a possibilidade de melhor gestão do tempo pessoal.

Sendo o *e-learning* e a andragogia objetos de interesse da investigadora, foram colocadas aos estudantes inquiridos questões que possam permitir abordagens mais focalizadas nas vantagens do *e-learning* na educação de adultos.

As percepções dos estudantes e os desafios motivados por condicionalismos pessoais, pela distância e pelo meio comunicacional onde as aprendizagens têm lugar e suas características são o nosso objeto de estudo.

**1.**

**A educação a distância e o *e-learning***

## **1. A educação a distância e o e-learning**

### **1.1 Aprender a distância**

A definição mais simples de “educação a distância” advém do conceito de distância física: estudantes e professores não estão face-a-face, num espaço físico comum destinado ao ensino, interagindo em tempo real. A educação a distância caracteriza-se pela presença de tecnologias mediadoras da transmissão de informação e da comunicação – para que tenha lugar, são necessários meios que permitam a sua prática.

A idéia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir.

(Kearsley & Moore, 2008, p. 1)

Aprender num regime não presencial não é uma prática recente. As dificuldades de acesso a estabelecimentos formais de ensino, quer pela distância física, quer pelas necessidades de formação de públicos profissionalmente ativos, com menor disponibilidade para conjugar horários, foram sendo motor para soluções alternativas, ao longo do tempo. Em cada época as novidades tecnológicas eram integradas na sociedade e tinham, também, reflexo nas práticas educativas, sendo a educação a distância facilitada por muitas dessas tecnologias.

O foco do presente trabalho é a educação a distância mediada por tecnologias digitais – o *e-learning* – e, conquanto existam diferentes metodologias, praticadas por diferentes instituições, o termo "educação" pressupõe uma prática dinâmica, centrada no aprendente, assumindo este um papel ativo e sendo aquela ajustada às necessidades do estudante.

Com o *e-learning*, o conceito de educação a distância ganha uma dinâmica que conduz à utilização dos termos de educação e aprendizagem a distância, mais adequados que o termo “ensino” que, para além da definição de um sistema, transmitirá uma carga de unidirecionalidade sem sentido na realidade atual.

Existiram, contudo, práticas anteriores limitadas pela inexistência de meios que permitissem maior interação em que o termo “ensino” será mais adequado. A

terminologia adequada a essas práticas seria “ensino a distância”, numa transação em que o aluno era passivo e o professor disponibilizava conteúdos fixos, e que se foi tendencialmente aproximando de uma “educação a distância”. Podemos considerar a existência de um paralelismo com o ensino presencial, também ele expositivo e instrutivo nas suas fases iniciais e assumindo uma maior importância do estudante e da diversidade de públicos na atualidade.

Ainda que assumindo “educação a distância” como a forma mais adequada e abrangente, iremos utilizar outras terminologias, quer pela menção das práticas iniciais de ensino a distância, que estiveram na base da cronologia e contribuíram para o desenvolvimento das práticas atuais e para o surgir do *e-learning*, quer pela terminologia utilizada em cursos conferentes de grau, que assume o termo usual na educação formal – ensino. As expressões utilizadas nesse meio são “ensino superior” e “instituições de ensino superior”.

Sendo o impacto da tecnologia digital global, e motor de uma globalização de práticas a todos os níveis, quando falamos especificamente da área da educação os efeitos são mais sentidos na educação praticada a distância, exatamente pelo aspeto instrumental das tecnologias e aproveitamento das suas potencialidades, e na modalidade de *e-learning* em particular, por esta se alicerçar nos *media* digitais.

Aprender a distância exige adaptação ao meio e aos métodos de ensino a distância, por parte dos estudantes, assim como métodos e modelos próprios, desenvolvidos pelas IES, que atentem à diversidade de públicos e particularidades dos meios utilizados.

Para o assumir de novas práticas na educação e nos sistemas de ensino têm sido importantes as diretrizes emitidas por organismos internacionais, destacando-se a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A UNESCO emite diretrizes gerais para a área da educação e enquadra nestas recomendações para o uso das tecnologias, assim como apoia e promove estudos e projetos para a democratização do uso dos *media* digitais em contexto educativo.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) possui um Centro para a pesquisa e inovação educacional (CERI/Centre for Educational Research and Innovation), que desenvolve investigação com vista à integração de novas práticas.

Iniciativas destes organismos internacionais e de organizações independentes procuram validar e certificar práticas de ensino a distância. Exemplificamos com algumas iniciativas e protocolos de qualidade:

A European Foundation for Quality in e-Learning (EFQUEL), organização não lucrativa parceira da União Europeia, criou uma certificação de qualidade para práticas no uso de TIC no ensino superior – a UNIQUe (European University Quality in eLearning), que distingue IES com boas práticas, analisando modelos, programas, recursos e conteúdos dos cursos ministrados. Atualmente a UNIQUe é implementada pela European Foundation for Management Development (EFMD)<sup>3</sup>.

A European Distance and E-Learning Network (EDEN)<sup>4</sup>, rede de académicos e profissionais de *e-learning*, instituiu prémios de boas práticas em *e-learning* e de produção académica na área da investigação na temática do *e-learning* (melhor paper apresentado nas suas conferências).

## **1.2 Gerações de educação a distância**

No relato histórico da educação a distância vários autores enquadram práticas associadas a diferentes tecnologias em gerações, com pequenas variantes. Considerando o enquadramento de Kearsley e Moore (2008), temos cinco gerações de educação a distância, marcadas pelos meios utilizados:

A primeira geração surge em finais do século XIX, com a expansão do serviço postal, quando uma nova tecnologia vem proporcionar um grande desenvolvimento aos correios – o comboio, fruto da revolução industrial, que assume um papel importante nos transportes. A educação a distância processa-se pelo envio de material impresso, por via postal – é o ensino por correspondência.

---

<sup>3</sup> [www.efmd.org](http://www.efmd.org)

<sup>4</sup> [www.eden-online.org](http://www.eden-online.org)

O alargamento da rede ferroviária vem permitir maior abrangência geográfica e maior rapidez no envio dos materiais de estudo.

Nesta geração a comunicação em tempo real não é possível e o processo é unidirecional – o estudante é recetor, não existindo interação com o professor. Poderá ser considerado um esboço de bidirecionalidade na remessa de exercícios resolvidos, quando esta situação ocorria, mas tal não seria significativa para que se pudesse considerar a existência de interação.

A segunda geração tem como suporte a rádio e, posteriormente, a televisão – que vão difundir conteúdos educativos. A utilização do rádio para difusão das matérias em programas educativos inicia-se nos anos 20 (do século XX), sendo utilizada a televisão a partir dos anos 30. Os meios utilizados na geração antecedente eram agora complemento à audição ou visualização dos programas, com material impresso (manuais e guias de apoio ao estudo).

A sincronidade pode ocorrer com a emissão direta programas, mas ainda não está presente uma interação professor-alunos (para além da eventualidade de remessa de provas, como na primeira geração).

A terceira geração acresce aos meios disponíveis o aspeto organizacional: há uma instituição a apoiar a difusão de conteúdos – surgem as universidades abertas, no final dos anos 60. Para além da otimização de meios proporcionada pela instituição, os estudantes têm possibilidade de colocar dúvidas – há uma resposta mais individualizada e institucional. Muitas instituições têm locais de atendimento presencial, passando a haver – em contactos telefónicos ou diretos – alguma interação síncrona. Contudo, o papel do aluno é ainda reduzido, apesar da possibilidade de contacto.

Os autores consideram uma quarta geração, nos anos 80, que usa sistemas de teleconferência, sendo transmitidas palestras em direto. Os estudantes tinham possibilidade de ouvir especialistas nas matérias em estudo, independentemente da distância geográfica, com possibilidade de interação com o palestrante – comunicação bidirecional e sincronizada.

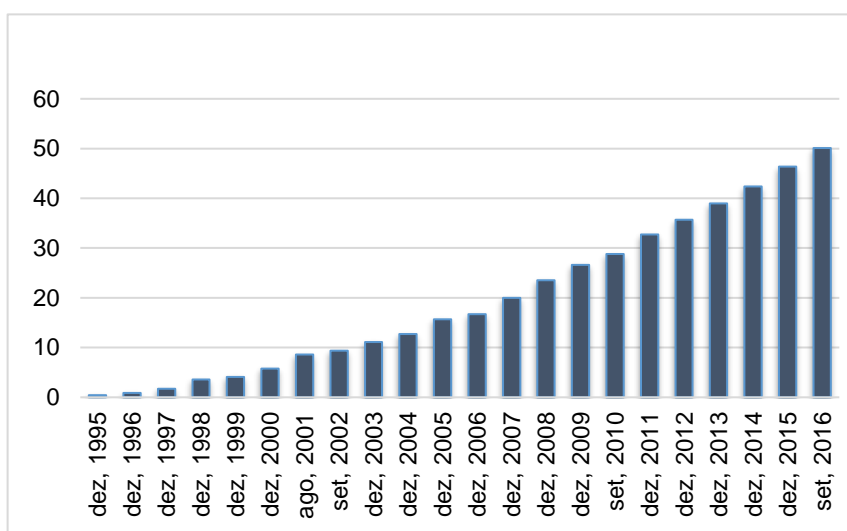
A quinta geração está associada à intensificação do uso de computadores e à utilização da internet, com a multiplicidade de ferramentas que permite o ensino

e aprendizagem *online*, utilizando as tecnologias digitais para otimizar a comunicação educacional a distância. Surge nos anos 90, com a difusão da internet.

Para além da classificação de Kearsley e Moore (2008), poderemos considerar uma divisão entre uma fase de uso de computadores e tecnologias inicialmente associadas (conteúdos em suporte móvel, como disquete ou CD) e a fase de conectividade que surge posteriormente, com conteúdos *online*, múltiplas formas de acesso à informação e ferramentas comunicacionais.

Após a expansão do uso de computadores pessoais, muitos conteúdos didáticos eram produzidos em suporte digital, comercializados como matérias de apoio ao estudo e também cursos a distância eram difundidos nestes suportes.

Em finais do século XX surge a internet e toda evolução das tecnologias digitais é célere, com novidades e aperfeiçoamentos a cada momento. De acordo com o site [Internet World Stats](http://www.internetworldstats.com) (IWS), como podemos visualizar de seguida, o acesso à internet já é possível por 50% da população mundial.



*Figura 1.* Percentagem da população mundial com acesso à internet. Dados do Internet World Stats, acedidos em <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> em junho de 2016.

A ONU considerou, na sua Agenda 2030<sup>5</sup>, a necessidade de “aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e empenhar-se para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020” (ONU, 2016, p. 19).

Em 2016, a Comissão para a Banda Larga<sup>6</sup> (comissão criada pela ITU<sup>7</sup> e pela UNESCO) avaliou a implementação dos seus objetivos, indicando que 77% dos países tinham um plano ou estratégia para a banda larga em curso e 3,9% estavam a planear lançá-lo (Broadband Commission, 2016, p. 32-33).

Na internet, estrutura tecnológica de suporte, sedia-se a web (world wide web), uma rede extensa e mundial de dados e toda uma multiplicidade de ferramentas comunicacionais, com grandes potencialidades na difusão de informação e no ensino e aprendizagem. Esta expansão da rede e da acessibilidade aos conteúdos alojados na web e às funcionalidades comunicacionais vai permitir um desenvolvimento exponencial da educação a distância.

Enunciámos cinco gerações de educação/ensino a distância, partindo do enquadramento de Kearsley e Moore (2008):

ensino por correspondência;

ensino por transmissão em rádio ou televisão;

universidades abertas;

ensino por teleconferência; e

ensino via internet e web.

As discrepâncias de desenvolvimento entre países e acontecimentos históricos ou políticos provocaram ritmos diferentes na vivência destas gerações ou mesmo a quase inexistência de algumas delas em algumas regiões ou países. No

---

<sup>5</sup> Nono objetivo (ODS) da Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável: “Indústria, inovação e infraestruturas”.

<sup>6</sup> Inicialmente Broadband Commission for Digital Development, criada em 2010, relançada como Broadband Commission for Sustainable Development, na prossecução dos ODS.

<sup>7</sup> International Telecommunication Union, agência da ONU especializada em tecnologias da informação e comunicação ([www.itu.int](http://www.itu.int)).

caso de Portugal a evolução tecnológica não foi sempre coincidente com a que suportava estas gerações.

### **1.3 A realidade portuguesa**

Em Portugal, os efeitos da censura e isolamento impostos pelo regime político deposedo na revolução de abril de 74 (1926-1974) fizeram-se sentir na introdução de tecnologias. Os equipamentos de uso doméstico eram de aquisição difícil para a maioria das famílias, pela pouca capacidade económica, sendo a difusão de conteúdos controlada pelo estado (Correia & Tomé, 2007, pp. 38-39). O uso da televisão foi tardio e a geração da teleconferência não teve peso na realidade portuguesa, uma vez que a tecnologia que a suportava não era utilizada entre nós (transmissão por satélite, cabo, com capacidade de maior interatividade).

Contudo, Portugal revelou-se empenhado em pôr em prática as diretrizes emanadas pelos organismos internacionais, destacando-se iniciativas governamentais para a democratização do uso de computadores e acesso à internet e incentivo a ações para o aumento da literacia digital da população.

Diversos programas governamentais procuraram apetrechar as escolas com equipamentos, dar formação aos professores e facilitar o acesso destes e dos estudantes a equipamentos para uso pessoal. Destacamos a criação da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), no final de 1986<sup>8</sup>, à qual estão ligadas estruturas de importância para o mundo académico, como o Eduroam (rede académica de roaming)<sup>9</sup>, a B-On (biblioteca de conhecimento académico), o RCCAP (repositório científico de acesso aberto) e o Colibri (sistema de videoconferência e difusão).

A utilização de computadores por alunos a frequentar a escolaridade de obrigatória no ano de 2002/2003 é caracterizada num estudo de Paiva (2003), que revelava uma percentagem de 64% de alunos com computadores em casa. De

---

<sup>8</sup> Ainda sob a designação de Fundação para o Desenvolvimento dos Meios Nacionais de Cálculo.

<sup>9</sup> Education Roaming – rede de acesso móvel para IES.

referir que 5% destes alunos não utilizavam o computador familiar, embora este estivesse presente, e que o acesso à internet se reduzia a 30%.

O estudo de Paiva (2003) revelava debilidades no uso do computador em contexto escolar: rara utilização em sala de aula e sendo reportadas dificuldades de utilização por avaria dos equipamentos e inacessibilidade à internet.

De apontar como importante, na utilização dos computadores em contexto escolar, ainda que esta utilização decorresse fora da sala de aula, o desenvolvimento dos centros de recursos educativos (CRE) nas bibliotecas das escolas. A rede de bibliotecas escolares (RBE), lançada em 1996 para incentivo da leitura, prossegue os princípios emanados pela UNESCO e alarga os suportes, disponibilizando meios digitais e promovendo, também, a literacia digital.

Dados mais recentes disponibilizados pelo INE (Instituto Nacional de Estatística)<sup>10</sup> indicam no nosso país uma média de acesso à internet similar à europeia. O Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, datado de 2015, revela que 70% das famílias tinham acesso à internet, sendo esta percentagem maior (90%) nos agregados familiares com crianças.

Diversos fatores (económicos, políticos, sociais, culturais, geográficos) condicionam a acessibilidade à internet, sendo irregular a sua distribuição pelo mundo. O Internet World Stats indica (dados referentes a 31 de março de 2017) que 77,4% da população europeia tem acesso à internet, média consideravelmente superior à global (IWS), mas com a qual Portugal converge.

A atual geração de estudantes usufrui da tecnologia, pela sua acessibilidade e apelo, referindo o INE que “são os estudantes que mais utilizam as tecnologias de informação e comunicação: todos os estudantes utilizam computador e internet” (2015, p. 4).

Na atualidade, a extensão de redes de comunicação e a vulgarização de pacotes de comunicação associados a serviços pagos de televisão – com

---

<sup>10</sup> Em <https://www.ine.pt>, resumo do texto citado em referências.

aderência crescente após a alteração da forma de difusão de sinal televisivo<sup>11</sup>, expandem a acessibilidade.

O acesso à internet é facilitado pela existência de redes escolares e universitárias, com destaque para a rede académica eduroam. Também serviços públicos e algumas entidades privadas fornecem acesso gratuito à internet: redes municipais, que disponibilizam hotspots em equipamentos culturais e locais de lazer; transportes públicos; cadeias comerciais; partilha de hotspots de subscritores de serviços pagos e disponibilização de acesso em locais de acesso público, como cafés, hospitais.

Assim, o estudante de hoje pode aceder a conteúdos institucionais, pesquisar informação complementar, dialogar com colegas ou docentes ou efetuar qualquer outra tarefa inerente ao seu percurso académico em qualquer lugar com acesso à internet e através dos dispositivos diversos que o permitam.

O investimento nesta área mantém-se: em abril de 2017, o governo português apresenta a Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (INCoDe.2030), “iniciativa para melhorar as competências em tecnologias de informação e comunicação, que define medidas para a inclusão, educação, qualificação profissional, especialização e investigação científica até 2030” (Governo de Portugal, 2017a).

Esta iniciativa apresenta-se como um programa integrado de competências digitais para Portugal, a implementar até 2030 e com foco em 3 desafios: Garantir a literacia e a inclusão digitais para o exercício pleno da cidadania; Estimular a especialização em tecnologias e aplicações digitais para a qualificação do emprego e uma economia de maior valor acrescentado; Produzir novos conhecimentos em cooperação internacional.

Dos eixos prioritários de ação do INCoDe.2030 destacamos: Inclusão – “assegurar a generalização do acesso equitativo às tecnologias digitais a toda a população, para obtenção de informação, comunicação e interação”; e Educação – “assegurar a educação das camadas mais jovens da população através do estímulo

---

<sup>11</sup> Dificuldades de receção de sinal com a introdução da televisão digital terrestre.

e reforço nos domínios da literacia digital e das competências digitais em todos os ciclos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida” (Governo de Portugal, 2017b).

#### **1.4 e-Learning e comunicação mediada**

O *e-learning* surge como modalidade de ensino-aprendizagem em regime a distância com uso de meios “eletrónicos” – a aprendizagem “eletrónica”.

O “e” de *e-learning* estava associado à terminologia de “eletrónico”, que deixou de ser usual na referência às tecnologias e ferramentas utilizadas, que passaram a ser conhecidas como TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e, posteriormente, como *media* digitais. Outros significados são associados ao “e” que complementa a aprendizagem (learning), relacionados com características que definem o *e-learning*: expansão, extensão, exploração, envolvimento (Lima & Capitão, 2003; Gomes, 2005a, Garrison & Anderson, 2003).

Em 2002, a União Europeia enunciava o *e-learning* como “o novo método de ensino a distância que utiliza as NTIC [ainda “Novas” Tecnologias de Informação e Comunicação], e em particular a internet, e que vai mudar radicalmente a forma como trabalhamos, vivemos e aprendemos, abrindo o acesso de todos à informação a qualquer hora e em qualquer lugar.”<sup>12</sup>

O conceito de *e-learning* é entendido de formas diversas, considerando alguns tratar-se de uma prática que pode ser ou integrada em ensino presencial, como extensão à sala de aula ou em regimes a distância (Gomes, 2005b). Consideramos, contudo, que a utilização de plataformas digitais apenas como suporte de comunicação com a instituição e disponibilização de conteúdos acessórios não constitui prática de *e-learning*, assim como “a transposição directa dos conteúdos ministrados no ensino presencial para o ensino a distância não é uma solução adequada para criar cursos de e-Learning com qualidade e susceptíveis de propiciar os benefícios esperados” (Lima & Capitão, 2003, p. 23).

---

<sup>12</sup> “E-learning, the new method of distance learning using NICTs, particularly the Internet, will radically change the way we work, live and learn by opening up access for everyone to information around the clock and from any location.” (Comissão Europeia, 2002, p. 3 [introdução])

No *e-learning*, o papel das tecnologias não pode ser tão reduzido – a tecnologia é o meio e não uma mera estratégia (Rosenberg, 2006)<sup>13</sup>. O autor define *e-learning* como a utilização das tecnologias da internet para criar e oferecer um ambiente de aprendizagem rico, que inclui uma vasta gama de recursos de instrução, informação e soluções<sup>14</sup>. O *e-learning* e a educação a distância actual caracterizam-se pela “flexibilidade temporal e espacial nas aprendizagens, a autonomia, a mediação interpessoal, social e tecnológica, a colaboração e a interação” (Dias *et al.*, p. 13).

No *e-learning* a comunicação é mediada (Comunicação Educacional Mediada<sup>15</sup>) – são os *media* que proporcionam oportunidades e apresentam desafios ao processo educativo. Para efeitos desta investigação entendemos *e-learning* como uma modalidade de educação em regime a distância, de forma mediada por computador e em regime totalmente *online*.

Uma ressalva para o uso, neste trabalho, das terminologias de modalidade e regime quando falamos do objeto de estudo – o *e-learning*. Enquanto é mencionado como modalidade, por autores que consideram a terminologia regime como aplicável a presencial/a distância e o *e-learning* como modalidade do segundo (regime a distância), noutras publicações encontramos a terminologia regime, sendo o *e-learning* considerado como regime diferenciado, pela grande diferença de meios e oportunidades relativamente às práticas anteriores de ensino a distância.

Quando abordamos a educação a distância, é importante ter em conta o conceito de distância. Esta é usualmente definida com as variáveis espaço e tempo: um intervalo de espaço ou de tempo. Na educação a distância da era digital este conceito assume novos significados – Moore, ainda em 1993, explana o conceito de distância transacional, mensurável em espaço psicológico e comunicacional entre ensinante e aprendente. O autor refere que logo ao ser esboçada uma teoria de

---

<sup>13</sup> “We should think of technology as an enabler, not as a strategy. It’s the highway, not the destination; the means rather than the ends.” (Rosenberg, 2006, p. 7 [introdução])

<sup>14</sup> “the use of Internet technologies to create and deliver a rich learning environment that includes a broad array of instruction and information resources and solutions”. (Rosenberg, 2006, p. 72)

<sup>15</sup> Terminologia que usamos no título desta dissertação e que está presente no nome do nosso mestrado.

distância transacional se estabeleceu que a educação a distância não se caracterizava pela mera distância (separação) geográfica entre estudantes e professores, mas que estávamos perante um conceito pedagógico<sup>16</sup>.

O *e-learning* constitui-se como uma modalidade específica onde, para além da mediação digital, as metodologias e a pedagogia são diferentes. O papel dos intervenientes no processo educativo sofre alterações. “A relação entre a tecnologia e a pedagogia mudou substancialmente o paradigma a que estávamos habituados, quebrando com a tradição de um ensino baseado num ‘manual recomendado’, na dominância do professor como ‘fonte de saber’” (Moreira, 2012, p. 28). Não temos a tradicional forma de ensino por transmissão de conhecimentos, mas uma construção ativa do conhecimento pelo aprendente, “a aprendizagem é, simultaneamente, um processo activo e reflexivo” (Lima & Capitão, 2003, p. 81).

As primeiras gerações de educação a distância estavam concentradas no conhecimento, sendo o papel do estudante de recetor de instrução e o papel do professor de organizador de materiais. O papel do estudante ganha maior importância com as possibilidades de comunicação que os novos meios permitem, assim como a realidade social pede soluções educativas mais personalizadas, percursos criados de acordo com as vocações e necessidades dos estudantes, que passam de meros recetores a intervenientes ativos. Os ambientes de aprendizagem expandem-se, surgindo comunidades de interesses comuns, com partilha e colaboração no processo.

A interação em tempo real não tinha lugar nas primeiras práticas de educação a distância, sendo hoje possível a comunicação bidirecional síncrona (diálogo em tempo real, com imagem e som, mediado por tecnologias), permitindo uma comunicação rica, que pode aproximar-se da comunicação natural, face-a-face (Mendes, Morgado, & Amante, 2010). Contudo, não é essa possibilidade de sincronidade que distingue o atual ensino a distância. A existência de meios que permitem a comunicação síncrona não valida a sua pertinência – existem os meios, mas pondera-se as vantagens e desvantagens do seu uso em cada momento.

---

<sup>16</sup> “What was stated in that first theory is that distance education is not simply a geographic separation of learners and teachers, but, more importantly, is a pedagogical concept.” (Moore, 1993, p. 22)

A comunicação mediada, com os meios atuais, reproduz muitas das dimensões da comunicação face-a-face, mas, exatamente pela sua aparente similaridade, poderão ocorrer problemas de comunicação. Na comunicação face-a-face fazem parte da mensagem “o rosto e as expressões faciais, o olhar, o sorriso, a postura do corpo, a posição no espaço, os gestos ou a voz e a entoação” (Mendes, Morgado, & Amante, 2010, p. 1), na comunicação mediada, pela ausência de alguns desses indicadores, podem assumir-se intenções ou atitudes de forma errónea.

As condicionantes comunicacionais referidas têm de ser tidas em conta na comunicação mediada, nomeadamente por aqueles que ainda não possuem experiência prévia no meio virtual ou tenham dificuldades na utilização dos media digitais e necessitem de estratégias para as ultrapassar.

Contudo, outras características do *e-learning* alicerçadas na assincronicidade são facilitadoras da comunicação interpessoal e adaptação do estudante: a escolha do momento de resposta, a ponderação na elaboração da mesma, o acesso a conteúdos em qualquer momento.

O *e-learning* apresenta-se como uma forma privilegiada de contornar dificuldades de acesso à aprendizagem, ao permitir comunicação assíncrona e personalização do tempo e espaço de estudo. O estudante pode aceder aos conteúdos, participar em diálogos, elaborar trabalhos e colocar dúvidas, independentemente do momento que tenha disponível para o fazer. A assincronicidade revela-se fundamental como característica que permite a acessibilidade, pois a comunicação síncrona condicionaria o tempo de estudo.

Os *media* digitais proporcionam uma grande abrangência de possibilidades na área de educação – são meio de transmissão de conteúdos formais, mas permitem acesso a conteúdos relacionados, conexão de conteúdos formais e informais e partilha de conhecimentos e diálogo que acrescentam valor às aprendizagens. “Consoante mais ferramentas se tornam disponíveis, maior

variedade de métodos educacionais e formativos é expectável”<sup>17</sup> (Porter, 1997, p. 17).

O *e-learning* apresenta-se como a atual geração de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, usufruindo de múltiplas aplicações e programas informáticos e de conexões que permitem maior acesso à informação e comunicação facilitada. A sua flexibilidade permite a continuidade de estudos aos que não podem ou não querem frequentar regimes presenciais e a versatilidade de meios torna-o via possível para estudantes com características de aprendizagem diversas.

Na diversidade de públicos há que considerar não só diferentes estilos e preferências de aprendizagem, mas também condicionantes sensoriais ou emocionais: por exemplo, estudantes que não gostem de interagir face-a-face, estudantes com deficiências sensoriais que beneficiem da informação e comunicação em suporte digital, como conexão a aplicações e periféricos de leitura de texto ou conversão para Braille. (Barros, Barros & Seara, 2013)

Instituições de ensino a distância reforçam a sua oferta de cursos conferentes de grau e IES presenciais tradicionais passam a oferecer cursos a distância apoiados em metodologias específicas e com modelos próprios que têm em conta as especificidades da aprendizagem a distância e a diversidade de percursos e características pessoais.

Um crescente número de instituições de ensino superior português anuncia, nas suas páginas oficiais *online*, a disponibilização de cursos conferentes de grau em *e-learning*. Essa divulgação poderá ser considerada um fator indicativo de que o *e-learning* está em expansão e de que as IES aumentam a sua oferta indo ao encontro de uma, também, maior procura.

Em Portugal, a única instituição aberta e de ensino a distância foi fundada em 1988: a Universidade Aberta, uma universidade pública com oferta pedagógica em regime de *e-learning* desde 2008 e um Modelo Pedagógico Virtual próprio. A

---

<sup>17</sup> “As more tools become available, more variety in educational and training methods can be expected”

UAb oferece cursos exclusivamente em regime de *e-learning* e o seu modelo pedagógico virtual foi o primeiro em língua portuguesa.

As linhas de força da educação a distância na Universidade Aberta, presentes no seu modelo pedagógico, são: a aprendizagem centrada no estudante, a flexibilidade, a interação e a inclusão. (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007). O estudante, como afirma a primeira das “linhas de força”, está no centro do processo de aprendizagem e é caracterizado como “indivíduo activo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem” (Pereira *et al.*, 2007, p. 10).

Um estudo realizado com vista a caracterizar o perfil do estudante da UAb (Neves *et al.*, 2017) revela que cerca de 90% dos estudantes trabalha a tempo inteiro e tem entre 30 e 50 anos. Esta caracterização não é coincidente com o perfil dos estudantes das universidades presenciais, que são mais jovens e com baixas percentagens de emprego, sendo este pontual.

Os estudantes da UAb, ainda que ingressando no ensino superior com uma idade superior à média das universidades presenciais têm maioritariamente (73%) o ensino secundário completo ao ingressar na UAb, sendo que 46% teve experiência anterior no ensino superior, tendo já formação superior ou tendo iniciado a mesma sem concluir. (Neves *et al.*, 2017)

Muitos dos estudantes retomam o percurso académico após uma paragem de vários anos, tendo de se adaptar ao regime. Para além do acesso às ferramentas computador e internet, há novos formatos e meios de comunicação a apreender, diferenciados dos que conheceram no ensino presencial.

O Modelo Pedagógico Virtual centra a sua ação numa plataforma de *e-learning* (plataforma moodle), onde são disponibilizados conteúdos, atividades formativas e espaços de comunicação (fóruns assíncronos) para diálogo entre estudantes e entre estudantes e docentes e tutores. Os estudantes organizam o estudo ao seu próprio ritmo, com base na calendarização apresentada à classe virtual, onde são disponibilizados recursos diversos “com base em sequências que integram uma fase de trabalho autónomo por parte dos estudantes, com momentos

de discussão e de resolução de diversas tarefas por equipas (. . .), culminando em discussões assíncronas moderadas pelo professor, sobre temáticas previamente definidas” (Pereira *et al.*, 2007, p. 32).

Enunciamos, em linhas gerais, os elementos fundamentais do modelo pedagógico da UAb:

Plano da unidade curricular (PUC) – documento que orienta o estudante no processo de aprendizagem da unidade curricular (UC), enumerando as temáticas, as competências que se pretende sejam desenvolvidas, a bibliografia recomendada, plano de atividades formativas e avaliativas e toda a calendarização da UC;

Atividades formativas – atividades a desenvolver ao longo do semestre, focadas nas competências a desenvolver e com caráter de autoavaliação;

e-Fólios – trabalhos submetidos na plataforma, de caráter avaliativo;

Cartão de aprendizagem – dispositivo acessível na plataforma que permite ao aluno visualizar e contabilizar as suas notas no decurso do semestre.

Fóruns – espaços de comunicação na plataforma que possuem características informativas (comunicações ao estudante), diálogo e reflexão (debate entre estudantes) ou esclarecimento (fóruns de dúvidas/diálogo com os professores e tutores).

No 2.º ciclo de estudos<sup>18</sup> os estudantes são mais autónomos, sendo o elemento estruturante o contrato de aprendizagem, presente em cada UC. Este instrumento atua como mediador entre a vida académica e a vida pessoal do estudante: “define-se o nível de estruturação necessária a uma situação de aprendizagem organizada em contexto grupal, mas, ao mesmo tempo, ele comporta um grau de flexibilidade ajustável em função dos estudantes” (Pereira *et al.*, 2007, p. 30).

---

<sup>18</sup> O ensino superior europeu foi harmonizado na chamada “Declaração de Bolonha” (1999), que visa uniformizar os sistemas e promover mobilidade entre estados, desenvolvimento curricular e cooperação. No Espaço Europeu do Ensino Superior, o 1.º ciclo corresponde a licenciatura, o 2.º ciclo corresponde a mestrado e o 3.º ciclo corresponde a doutoramento.

**2.**

**Caraterísticas pessoais do estudante em *e-learning*:  
Competências de uso dos *media* digitais  
e estilos de aprendizagem**

## **2. Características pessoais do estudante em e-learning:**

### **Competências de uso dos media digitais e estilos de aprendizagem**

#### **2.1 As teorias de aprendizagem e o e-learning**

As teorias de aprendizagem que marcaram o último século apresentam perspectivas diferentes e pressupostos por vezes antagónicos, mas podemos, ainda assim, identificar em cada uma delas alguns fatores que são tidos em conta para a criação de modelos pedagógicos e desenhos de cursos e ambientes de aprendizagem mais eficazes, também no *e-learning*.

O percurso evolutivo, em que novas teorias surgem pela mão de teóricos que apresentam novas perspectivas, divergindo de uma linha anterior, justifica algumas interseções e pontos em comum entre essas teorias.

Na teoria behaviourista ou comportamentalista (fundada por Watson) o processo de aprendizagem reconhecido é o condicionamento – aprende-se como resposta a um estímulo do meio (condicionamento clássico) e através do reforço de comportamentos (condicionamento operante) obtêm-se resultados. (Tavares, Pereira & Gomes, 2007)

No behaviourismo, “a aprendizagem é vista como uma longa cadeia de modificações de comportamento através do jogo de estabelecimento, reforço ou extinção de associações estímulos-respostas” (Lebrun, 2002, p. 101). As experiências de Pavlov com cães exemplificam o condicionamento da resposta<sup>19</sup> e Thorndike estuda o reforço de comportamentos.

A aprendizagem ocorre de forma sequencial, dividindo-se cada objetivo em passos menores. Skinner realça a necessidade de estímulos associados a cada passo, para que se possam adquirir novas competências. Bandura introduz, com a sua teoria da aprendizagem social, a aprendizagem pelo exemplo – em que um estímulo atua não só sobre quem o recebe, mas também sobre quem presencia o momento. (Bandura, 1971; Lebrun, 2002)

---

<sup>19</sup> Condicionamento da resposta salivar dos cães pela associação de um estímulo à comida.

Do behaviourismo destacamos o caráter pessoal da aprendizagem, o contexto e o feedback – fatores que terão importância também na aprendizagem em meio virtual (Lebrun, 2002). Algumas características e estratégias do *e-learning* podem ser analisados à luz desta teoria, como a possibilidade de o estudante estudar ao seu próprio ritmo, a sequência da disponibilização de conteúdos, o fracionamento das matérias, assim como a disponibilização de tutoriais e FAQ<sup>20</sup> (aprendizagem pelo exemplo) e a interação entre estudantes e professores, como forma de reforço.

O Cognitivismo opõe-se ao behaviourismo, na segunda metade do século XX, dando um papel mais importante ao sujeito ao considerar que cada pessoa responde a um mesmo estímulo de maneira diferente, consoante a interpretação a que é conduzido pela sua experiência anterior. Não é o meio a assumir o papel principal, mas o processo em si – as estruturas cognitivas e a forma de processamento da informação. A aprendizagem consiste na construção e modificação de estruturas mentais.

Já Watson, behaviourista, havia referido a falta de diferenciação entre o estudo da resposta animal (não humano) da resposta humana (Mandler, 2002, p. 340), outros teóricos dedicam-se ao estudo da percepção humana e desenvolvem o Cognitivismo: Köhler, Wertheimer e Koffka (Lebrun, 2002), Miller, Bruner, Sperry, Chomsky, Piaget, Fodor, Neisser e Beck (Castañon, 2007).

O cognitivismo é um modelo antropológico humanista – destacando as capacidades cognitivas do ser humano relativamente aos outros animais – o sujeito tem uma consciência ativa: o ser humano “busca ativamente metas, constrói ativamente suas estruturas cognitivas, atribui ativamente significado” (Castañon, 2007, p. 55).

Com a expansão do uso do computador é feita uma analogia com o processamento da informação pela máquina, sendo usados os conceitos de memória de curto e longo prazo – sendo a informação processada à luz dos

---

<sup>20</sup> Frequently asked questions – Listagem das questões colocadas mais habitualmente e respetivas respostas.

conhecimentos prévios na memória de curto prazo e assimilada para uma memória de longo prazo, onde pode ser consultada. (Anderson, 2004)

A metáfora computacional (analogia no processamento de dados) surge conectada aos estudos de inteligência artificial, mas a teoria cognitivista coloca a consciência humana como fator diferenciador e potenciador das capacidades humanas.

No *e-learning* podemos considerar relacionados com esta teoria a utilização de ferramentas organizativas como mapas mentais e gráficos que permitam a estruturação do conhecimento, assim como a própria estruturação do ambiente de aprendizagem.

A célere mutação tecnológica da viragem do século conduz a novas teorias da aprendizagem. O construtivismo surge como “a teoria da aprendizagem mais apropriada para o desenvolvimento de competências para a sociedade da informação e do conhecimento, tendo vindo a ganhar apoio crescente nos sistemas educativos” (Lima & Capitão, 2003, p. 249).

Para a teoria construtivista os conhecimentos são apropriados e integrados numa estrutura pessoal, que se reorganiza e adapta, consoante o estágio de desenvolvimento (teoria evolutiva de Piaget), permitindo a assimilação dos mesmos, com base na experiência anterior. Os novos conhecimentos ganham significado e são assimilados ao ganharem sentido para o aprendente (aprendizagem significativa).

As anteriores teorias da aprendizagem – behaviorismo e cognitivismo – encaram o conhecimento como absoluto e universal e algo que se transmite, para o construtivismo o conhecimento é construído pelo aprendente, relativo e pessoal. O papel já assumido da tecnologia é alterado – “o papel tradicional da tecnologia como professor deve dar lugar à tecnologia como parceira no processo educativo” (Jonassen, 2000, p. 20).

O meio e a cultura são considerados como condicionante de desenvolvimento – a aprendizagem é modelada pelo grupo em que se está inserido. Vygotsky introduz a teoria da aprendizagem social e a importância da zona de desenvolvimento proximal, em que vai atuar o *scaffolding* (alicerçamento) –

conceito anteriormente introduzido por outros autores, relativo ao apoio dado pelo professor ou pares que permita a progressão até ao potencial máximo de aprendizagem. Para além do suporte em conhecimentos anteriores já assimilados o professor deve provocar a aprendizagem, proporcionando atividades de experimentação e interação entre estudantes. (Lebrun, 2002)

A aprendizagem decorre da experimentação e reflexão, “os conteúdos de aprendizagem podem ser personalizados consoante as diversas necessidades da população de alunos” (Lima & Capitão, 2003, p. 65), “o construtivismo baseia-se no facto de cada discente dispor de conhecimentos (concepções) e competências, com os quais irá construir novos conhecimentos para resolver problemas que o meio lhe coloca” (Lebrun, 2002, p. 43).

Os princípios básicos do construtivismo são a construção ativa do conhecimento (o processo), a reflexão e interpretação à luz de conhecimentos prévios e a riqueza das relações interpessoais, que permitem conhecer diversos pontos de vista e enriquecer a aprendizagem (Lima & Capitão, 2003). O estudante necessita de experimentação e participação.

Muitas particularidades do *e-learning* têm ligação a esta teoria: a autonomização do estudante, a disponibilização progressiva de conteúdos e a disponibilidade dos mesmos no *timing* apropriado ao processamento do estudante, o debate na interação com pares que permite a reflexão e relacionamento com experiência prévia, a possibilidade de experimentação (aprendizagem baseada na resolução de problemas), a existência de tutoriais ou instruções com figuras animizadas e o feedback do professor.

A importância crescente da tecnologia digital no suporte, processamento e suporte da informação e na interação social é abordada por Castells na sua obra “A sociedade em rede” (*The rise of the network society*). Na era da informação, as redes passam a estar suportadas digitalmente, existindo uma mediação digital da interação a todos os níveis: “funções e processos dominantes na era da informação

são cada vez mais organizados em torno de redes [digitais]. As redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades” (Castells, 2000, p. 500) <sup>21</sup>.

A organização em rede, sempre presente na história da humanidade, atinge novas dimensões sob a presença de um novo suporte que se expande a toda a estrutura social.

Siemens e Downes desenvolvem a teoria conectivista. Para o conectivismo a aprendizagem reside numa rede – o conhecimento ocorre para lá da pessoa, desenvolve-se exponencialmente, sendo armazenado para além da memória e cérebro humano. “Knowing and learning are today defined by connections” (Siemens, 2006, p. 15).

É mais importante para os humanos saber como chegar ao conhecimento (aprender a aprender) do que o conhecimento que possuem num dado momento. O aprendente tem de saber selecionar a informação relevante em cada situação, de entre toda a disponível num mundo em rede. Siemens caracteriza os conteúdos como conhecimento estático (conhecimento congelado) e a conectividade como meio para um fluxo constante de conhecimento (conhecimento fluido)<sup>22</sup>.

Os conceitos presentes nesta teoria reforçam a necessidade de desenvolvimento da literacia digital de uma forma global (em toda a população) e nos estudantes em particular. Numa sociedade em rede esta competência torna-se fundamental para a acessibilidade à informação e ao conhecimento.

Considerando a necessidade de modelos teóricos que suportassem estudos na área do ensino mediado por computadores, Garrison, Anderson e Archer criam um modelo, baseado nas teorias de ensino e aprendizagem para o ensino superior. Procuram definir, descrever e contabilizar “three critical elements in the experience of conducting higher education using online communications” (Garrison, Anderson & Archer, 2010, p. 1).

---

<sup>21</sup> “Dominant functions and processes in the Information Age are increasingly organized around networks. Networks constitute the new social morphology of our societies”.

<sup>22</sup> “Content is knowledge frozen at a certain time (a magazine article), whereas a connection is a pipeline to continue to flow new knowledge” (Siemens, 2006, p. 76).

O modelo “Community of Inquiry”, criado pelos autores, considera a existência de presença social, presença cognitiva e presença do ensino numa comunidade de ensino e aprendizagem (ensino transacional a distância), permitindo o estudo de cada um destes elementos e sua interação e da dinâmica nas comunidades. O equilíbrio destes elementos conduz, de acordo com o Modelo da Comunidade de Inquirição, ao sucesso do ensino a distância – a capacidade de expressão do estudante, a colaboração e partilha de ideias e construção de significados em comum e o papel organizador do professor.

No *e-learning*, a aprendizagem colaborativa permite a criação de laços e incentiva a participação de estudantes. “The principle of collaborative learning may be the single most important concept for online networked learning, since this principle addresses the strong socio-affective and cognitive power of learning on the Web.” (Harasim, 2000, p. 53).

Os estudantes constroem o conhecimento partilhando experiências e conhecimento, tendo contacto com perspectivas diversas e elaborando trabalho de forma interativa. Os modelos pedagógicos de cursos em *e-learning* devem proporcionar ambientes e atividades colaborativos, assim como os conteúdos e recursos disponibilizados devem considerar a diversidade do público-alvo e os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

## **2.2 Competências para o uso de *media* digitais e estilos de aprendizagem**

O novo papel do estudante fá-lo ter um papel mais ativo na sua aprendizagem e em todo o processo de ensino-aprendizagem – ele decide o que aprender, quando e como, pelo que as suas características pessoais ganham um papel relevante, podendo condicionar positiva ou negativamente a inserção no *e-learning* e o sucesso no seu percurso de estudante neste regime.

Eventuais dificuldades percebidas pelos estudantes poderão dever-se a condicionantes extrínsecas e relacionadas com o modelo de curso, plataforma ou acompanhamento, mas poderão estar relacionadas com características pessoais de personalidade, estilo de aprendizagem ou competências prévias para a frequência deste regime de ensino. Nem todos se adaptam à aprendizagem em *e-learning* –

para além do acesso às tecnologias, os estudantes têm de ter capacidades para o seu manuseio e características pessoais que permitam essa adaptação (Palloff & Pratt, 2003).

A acessibilidade de todos à comunicação e informação mediada e ao *e-learning* poderá, ainda, ser condicionada por fatores geracionais. Numa época de transformações tecnológicas tão céleres temos de ter em conta os conceitos de Prensky (2001) de “nativo digital” e “imigrante digital”.

As gerações mais novas nasceram numa era de comunicação mediada por computador e cresceram com dispositivos digitais como objeto de uso quotidiano – são os nativos digitais. As gerações mais velhas não tiveram o digital sempre presente, requerendo adaptação para a utilização de dispositivos – são os imigrantes digitais. “Os estudantes de hoje são todos «falantes nativos» [native speakers] da linguagem digital dos computadores, dos jogos de vídeo e da internet”<sup>23</sup> (Prensky, 2001, p. 1), enquanto que os que entre nós “não nasceram no mundo digital, mas que, em algum momento de nossas vidas, se tornaram fascinados e adotaram muitas ou a maioria das facetas da nova tecnologia, são e sempre serão comparados a eles, os imigrantes digitais”<sup>24</sup> (Prensky, 2001, pp. 1-2).

Mas são também as características pessoais que se destacarão nos conceitos, introduzidos por White e Le Cornu (2011), de “visitante” e “residente digital”, que consideram a motivação para o uso das tecnologias digitais fator capacitante para o desenvolvimento de aptidões necessárias ao seu uso.

Os autores definem “visitante” como aquele que entra no espaço digital para usar uma ferramenta que lhe é necessária, sem criar, contudo, uma identidade ou perfil digital permanente. – “Os visitantes são utilizadores, mas não membros, da web e dão pouco valor ao fazer parte do *online*”<sup>25</sup> (White & Le Cornu, 2011).

---

<sup>23</sup> “Our students today are all «native speakers» of the digital language of computers, video games and the Internet.”

<sup>24</sup> “Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants.”

<sup>25</sup> “So Visitors are users, not members, of the Web and place little value in belonging online.”

Para o “residente digital” a web é mais do que uma ferramenta, mas um espaço relacional, onde a sua identidade está presente (têm identidade digital) e fazendo o mundo digital parte da sua identidade. – “Uma parte das suas vidas é efetivamente vivida *online*, sendo a distinção entre *online* e *offline* cada mais impercetível”<sup>26</sup> (Whithe & Le Cornu, 2011).

Considerando as diversas características, pessoais e geracionais, para uma melhor adaptação ao meio digital são importantes ações de promoção da literacia digital e ações de integração específicas, como os módulos de ambientação proporcionados pelas IES aos estudantes que iniciam a frequência de cursos em *e-learning*.

### **2.2.1 Competências para o uso de *media* digitais**

O que entendemos por competência?

Competência é a capacidade desenvolvida que permite uma determinada função, “compreende um conjunto composto de habilidades, conhecimentos e atitudes que ao serem colocadas em prática permite à pessoa atingir um objetivo determinado” (FCT, 2015)<sup>27</sup>.

O que entendemos por literacia?

O termo surgiu ligado à alfabetização (ao ler, escrever e compreender), contudo, a par com a evolução tecnológica e multiplicidade de meios, foi alargado “para abranger as capacidades e competências envolvidas na descoberta, selecção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidos” (Vieira, 2008, p.193).

A promoção da literacia digital terá com o objetivo lato o pleno exercício da cidadania (Governo de Portugal, 2017b)<sup>28</sup>. A Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais (ENILD) considera cinco áreas nas competências digitais que

---

<sup>26</sup> “A proportion of their lives is actually lived out online where the distinction between online and off-line is increasingly blurred.”

<sup>27</sup> Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais [ENILD]

<sup>28</sup> INCoDe.2030

abranjam a generalidade do uso das TIC/dos media digitais: informação, comunicação, criação de conteúdo, segurança e resolução de problemas.

A área da *informação* abrange as competências necessárias para “localizar, identificar, analisar, guardar e organizar informação obtida ou disponível nos meios digitais, bem como reconhecer e saber julgar a relevância e o propósito da informação disponível” (FCT, 2015)<sup>29</sup>.

A área da *comunicação* as competências necessárias à interação com “pessoas ou instituições (. . .); partilhar recursos, informação e conteúdos digitais; colaborar através de meios digitais; conhecer normas de conduta e cidadania em ambientes virtuais, além de saber lidar com a própria identidade digital” (FCT, 2015).

A área da *criação de conteúdo* as competências relacionadas com a produção ou reformulação de conteúdo digital em ferramentas e plataformas digitais, a identificação de conteúdos protegidos e licenças de utilização desses mesmos conteúdos. (FCT, 2015)

A área da *segurança* as competências necessárias à “proteção dos dados pessoais; a proteção de aparelhos e dispositivos conectados à Internet; a proteção da saúde e a proteção do ambiente” (FCT, 2015).

A área da *resolução de problemas* abrange a identificação da necessidade de recursos digitais e a seleção das ferramentas adequadas às tarefas ou objetivos, “utilizar criativamente as TIC para a resolução de problemas; identificar e resolver problemas inerentes aos ambientes digitais; reconhecer a necessidade de atualização das suas próprias competências digitais” (FCT, 2016).

Diversos autores se debruçaram já sobre as competências necessárias para o sucesso das experiências de aprendizagem e, em concreto, para a adaptação do estudante ao *e-learning*, traçando um perfil de utilizador de espaços virtuais.

Baseando-se nos princípios para uma abordagem pedagógica centrada no aluno da APA (American Psychological Association), Lebrun (2002) aponta fatores

---

<sup>29</sup> Documento online, não paginado.

cognitivos, metacognitivos, de motivação, afetivos, de desenvolvimento pessoal, sociais e diferenças individuais que condicionarão a experiência do estudante.

Um estudo relatado por Parkes, Reading e Stein (2013), cujo foco eram as competências necessárias para um bom desempenho enquanto estudante de *e-learning*, identifica 58 competências, sendo estas relacionadas com o uso de tecnologias (22 competências), com as práticas consideradas necessárias para a aprendizagem construtivista (36 competências) e ainda (6) competências sem menção anterior na literatura. Os autores definem três grupos de competências básicas: capacidade de gestão da aprendizagem e ambiente de aprendizagem, capacidade de interação com os conteúdos e capacidade de interação com a comunidade de aprendizagem.

Também Barros (2012, 2013) traça o perfil e as competências necessárias ao utilizador do espaço virtual:

alguém que gosta de agir de forma rápida; planeja mentalmente como realizar algo; tem um objetivo definido quando entra no espaço virtual; participa nas oportunidades que encontra; é curioso e gosta de pesquisar; sua interação com o espaço virtual acontece como uma espécie de imersão; realiza pesquisas facilmente; não se preocupa com sons externos e gosta de ouvir música enquanto realiza este trabalho, busca em locais conhecidos na internet, não se arrisca, organiza o material que encontra por pastas, interage de forma ampla, sabe selecionar a informação por prioridade; sabe trabalhar com o excesso de informação e costuma ser muito produtivo.

(Barros, 2013, p. 131)

Ao ser considerada a variabilidade de competências desenvolvidas no desenho de cursos em *e-learning*, será possível encontrar formas de acessibilidade e adaptação de diferentes públicos.

#### Na construção de um ambiente de aprendizagem

devemos ter em conta os aspetos cognitivos relacionados com a modelação e o mapeamento cognitivo do aprendente e o seu estilo de aprendizagem (. . .) considerar os aspetos afetivos, relacionados com a motivação, a satisfação, a imaginação e criatividade (. . .) [e] as questões relacionais, como o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem colaborativa e cooperativa.

(Moreira, 2012, pp. 29-30)

Também o estudante, ao ter consciência das suas próprias competências (fator metacognitivo), poderá, com base no referencial de competências necessárias, procurar desenvolver novas aptidões que possam conduzir a um perfil de maior sucesso.

Como referimos anteriormente, são características pessoais, condicionadas pelo meio onde o indivíduo se desenvolve e forma a sua personalidade. As suas competências serão mais fortes em determinadas áreas e não tão desenvolvidas noutras, podendo, perante uma mesma tecnologia e um mesmo ambiente de aprendizagem, as características presentes em cada indivíduo ser mais ou menos facilitadoras do sucesso.

### **2.2.2 Os estilos de aprendizagem**

Ainda num contexto presencial, a crescente importância do aprendente no processo de ensino-aprendizagem leva a que sejam estudados os diferentes estilos cognitivos e consequentes estilos de aprendizagem, desenvolvendo-se teorias e sendo criados modelos e instrumentos de identificação de estilos predominantes em cada estudante.

Destacamos, com base no estudo comparativo de Schmitt e Domingues (2016), cinco modelos e instrumentos práticos de identificação de estilos de aprendizagem.

O inventário de estilos de aprendizagem de Kolb parte da sua teoria da aprendizagem experiencial. A seleção de alternativas de resposta, feita pelos estudantes, conduz à categorização em quatro índices: Experiência concreta, Conceitualização abstrata, Observação reflexiva e Experimentação ativa.

Kolb caracterizou estes índices/estilos e enumerou atividades adequadas para o apoio a cada estilo de estudante, criando um “referencial para conduzir o processo educacional” (Schmitt & Domingues, 2016, p. 361).

Na teoria da aprendizagem experiencial o autor define diferentes estilos de aprendizagem, com base nas diferentes formas de apreensão de conhecimento: *acomodador*, *divergente*, *assimilador* e *convergente*. Estes estilos são caracterizados por diferentes reações a situações de aprendizagem, consoante as condicionantes de cada indivíduo e seu percurso – as suas características psicológicas, a sua formação e carreira profissional e as capacidades de adaptação. (Pimentel, 2007; Barros, 2009)

Gregorc considera a existência de diferentes comportamentos que são reflexo do funcionamento da mente e que existe uma tendência inata para um estilo, que pode, ao longo da vida, ser condicionada pelas experiências pessoais.

Considera quatro estilos ou tipologias: Sequencial concreto, Aleatório concreto, Aleatório abstrato e Sequencial abstrato, criando um instrumento para definição do tipo, o delineador de estilos, que se baseia na classificação e ordenação de adjetivos. Enumera, igualmente, as atividades adequadas ao desenvolvimento de quadrantes menos presentes em cada estudante.

Felder e Silvermann desenvolvem um modelo onde as preferências do estudante na forma de receber e processar a informação são avaliadas. Posteriormente, Felder e Soloman criam um instrumento de avaliação (questionário) do índice de estilos de aprendizagem.

Fleming vem considerar que a avaliação do estilo de aprendizagem pode ser melhor definida com uma entrevista estruturada e aprofundada, criando o questionário VARK<sup>30</sup>, para aplicação junto dos alunos e definição do seu canal de aprendizagem preferencial. Os canais considerados são a via visual, a via auditiva, a via da leitura e escrita (anotação, esquematização) e a via cinestésica, em que a prática é a forma de interiorização do conhecimento

Ken e Rita Dunn focam-se na resposta a estímulos de diversas categorias, criando um instrumento de medida da preferência dos estudantes face a esses estímulos e sua reação aos mesmos. O inventário de estilos de aprendizagem de Dunn e Dunn considera estímulos ambientais, emocionais, sociais, físicos e psicológicos.

Também Gardner, no seguimento do seu trabalho em Harvard sobre o potencial cognitivo humano, publica a obra “Estruturas da mente” em 1983, onde enuncia a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 2011). A teoria considera inicialmente sete inteligências, alargando-se posteriormente até a nove inteligências: linguística/verbal, musical, lógico-matemática, espacial,

---

<sup>30</sup> Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic [Visual, Auditivo, Leitura/escrita, Cinestésico].

cinestésica/corporal, interpessoal e intrapessoal, depois a naturalista e ainda a considerar a existencial.

Gardner defende que os seres humanos não possuem apenas uma única inteligência, mas um conjunto de inteligências autónomas. “Todos temos essas inteligências – é o que faz de nós humanos, em termos cognitivos. No entanto, em qualquer momento específico, os indivíduos vão diferir por razões genéticas e experienciais nos seus perfis de pontos fortes e fracos a nível intelectual”<sup>31</sup> (Gardner, 2011, p. 3).

Consideramos, ainda, o trabalho de Alonso e Gallego (2000) que, com base no trabalho anterior de Kolb e tendo em conta a teoria de inteligências múltiplas de Gardner (2005, 2011), definem quatro estilos de aprendizagem: o estilo ativo, que valoriza a ação e experimentação; o estilo reflexivo, que valoriza a análise e pesquisa; o estilo teórico, que valoriza a estruturação dos dados – analisa e sintetiza, estruturando; o estilo pragmático, que valoriza a aplicação prática das ideias.

Na continuidade do seu trabalho com Honey, os autores criam um instrumento de diagnóstico – um questionário que permite determinar o estilo de aprendizagem predominante dos inquiridos (Alonso, Gallego & Honey, 1995; Barros, 2009).

Entenda-se, contudo, que a teoria dos estilos de aprendizagem “não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-lo de forma estagnada, mas identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, determinar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos” (Barros, 2009, p. 58).

A oportunidade criada pela tecnologia, permitindo o acesso a informação e a educação a distância multimédia, torna necessária a avaliação de contextos de aprendizagem diversos dos contextos presenciais clássicos e da interação dos

---

<sup>31</sup> “We all have these intelligences—that’s what makes us human beings, cognitively speaking. Yet at any particular moment, individuals differ for both genetic and experiential reasons in their respective profiles of intellectual strengths and weaknesses.”

estudantes com esses contextos. “Os estímulos do virtual instigam no pensamento uma maneira diferente de assimilação” (Barros, 2009, p. 61).

Com base nas teorias de estilos de aprendizagem, a autora investiga a influência destes estilos na aprendizagem em meio virtual. Apresenta os estilos de aprendizagem em plataformas digitais e ferramentas de diagnóstico (questionário) que procuram contribuir para maior eficácia na definição de metodologias e recursos.

Define os estilos de uso do espaço virtual como “níveis de utilização dos aplicativos e ferramentas, baseadas – entre outras características – na busca de informação, no planejamento e na imagem” (Barros, 2009, p. 66). Reforça a importância da caracterização de estilos por “a personalização do trabalho educativo potencializa[r] a aprendizagem do indivíduo.” (Barros, 2012, p. 79).

Categoriza quatro estilos: de uso participativo, de uso, busca e pesquisa, de estruturação e planejamento e de ação concreta e produção e traça um perfil típico de utilizador, apontando estratégias adequadas.

No estilo de uso participativo do espaço virtual, a participação e envolvimento no ambiente de aprendizagem estão em destaque - o estudante “necessita de metodologias e materiais que priorizem o contacto com grupos on-line, que solicite buscar situações *on-line*, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos” (Barros, 2009, p. 66).

O estilo de uso e pesquisa em espaço virtual, a busca de informação, que o estudante vai selecionar e estruturar em sínteses e esquemas. Para este estilo “os materiais de aprendizagem devem estar voltados a construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo” (Barros, 2009, p. 66).

O estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual é caracterizado pela aplicação dos conteúdos em atividades e ferramentas. Para estes estudantes as “atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que está sendo desenvolvido” (Barros, 2009, p. 66-67).

No estilo de ação concreta e produção no espaço virtual o estudante usa espaço e ferramentas virtuais de forma ativa. “Viabilizar com rapidez é um dos eixos

centrais deste estilo de uso; utilizar o espaço virtual como espaço de ação e produção” (Barros, 2009, p. 67).

As características pessoais do estudante e o assumir deste como centro do percurso de aprendizagem, por si delineado, alteram o paradigma da educação e fazem assumir a necessidade de considerar a diversidade. O meio virtual, disponibilizando ferramentas facilitadoras para a aprendizagem, exige, para o manuseio das mesmas, uma preparação diversa da interação face-a-face.

Assim, ao delinear cursos em *e-learning*, esses fatores terão de ser tidos em conta e os desenhos de curso e metodologias devem permitir o sucesso de todos os estudantes, fornecendo recursos adequados aos diversos estilos de aprendizagem e procurando desenvolver nos estudantes competências para o uso de media digitais que conduzam a esse sucesso.

**3.**

## **Procedimientos metodológicos**

### **3. Procedimentos metodológicos**

#### **3.1 Problema, objetivos e questões de investigação**

Aprender a distância, numa modalidade sediada em tecnologias em constante e célere evolução, exige adaptação e traz novos desafios a todos os intervenientes. Conhecer a perspetiva dos estudantes – que, cada vez mais assumem o papel principal no processo, desenhando percursos adaptados às suas necessidades e aspirações – revela-se pertinente.

O nosso problema de investigação pode ser resumido na questão: Quais as percepções dos estudantes de *e-learning* face a esta modalidade de ensino a distância? Estudámos a perspetiva dos estudantes, as suas motivações para a frequência, o que percebem como importante para o seu sucesso e os fatores de satisfação no ensino a distância em *e-learning*.

O objetivo deste trabalho – *Desafios para o sucesso na comunicação educacional mediada: Estudo das percepções dos estudantes de e-learning* – é identificar as motivações e percepções que podem contribuir para o sucesso dos estudantes de *e-learning* de 2.º ciclo, traçando-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar as motivações dos estudantes para a frequência de cursos conferentes de grau em regime a distância na modalidade de *e-learning*;
- identificar os fatores positivos percebidos pelos estudantes de cursos em *e-learning*, relativamente a esta modalidade;
- identificar as dificuldades percebidas pelos estudantes em *e-learning*, relativamente a esta modalidade;
- descrever sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, propostas pelos estudantes de *e-learning*, relativamente a esta modalidade;

Colocam-se as seguintes questões pesquisa:

- Quais as perceções dos estudantes de *e-learning* relativamente a essa modalidade de ensino a distância?
- De que forma podem as características pessoais condicionar as perceções dos estudantes de *e-learning* relativamente a esta modalidade de ensino a distância?
- Como podem as perceções dos estudantes em regime de *e-learning* contribuir para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade?

### **3.2 Caracterização da população-alvo**

O público-alvo desta investigação são estudantes de *e-learning* em instituições de ensino superior em Portugal, a frequentar cursos conferentes de grau académico.

Antes de nos focalizarmos num público restrito, procurámos identificar a oferta disponível, realizando uma pesquisa exploratória. Procurando informação fidedigna, atualizada e disponibilizada de forma o mais completa possível, privilegiámos a consulta de sites oficiais de entidades.

Esta pesquisa foi efetuada em junho de 2016, reportando os dados apresentados aos disponíveis na altura. A pesquisa exploratória permitiu obter dados essenciais à investigação, que não encontramos na revisão de literatura (Fortin, 2006).

Consultámos o site da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), que lista 39 instituições de ensino superior (IES) públicas e 93 IES privadas, com um total de 1761 cursos conferentes de grau. A tentativa de identificar cursos on-line revelou-se infrutífera: os mapas da DGES indicam zero mestrados (na totalidade das IES, públicas e privadas) e apenas duas licenciaturas em “regime de ensino a distância” – uma no Instituto Politécnico de Beja (Solicitadoria), outra no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (Gestão Pública).

Contactada a DGES (por e-mail), com vista ao esclarecimento da melhor forma de identificar cursos em regime de *e-learning*, somos informados de que a

Universidade Aberta ministra os seus cursos em regime de *e-learning* e que podemos encontrar cursos de outras IES públicas nos mapas de oferta formativa já consultados, com a menção “regime de ensino a distância” (como havíamos feito) e contactar diretamente as IES privadas para verificar o regime de funcionamento.

Não sendo possível a recolha de informação através da fonte oficial do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, foram consultadas outras possíveis fontes disponíveis na web. Acedemos a sites que se apresentavam como fonte de informação de oferta de cursos, dos quais o site da Universia, que se apresenta como “a maior rede de universidades de língua espanhola e língua portuguesa”, com 1345 universidades, nos pareceu mais completo e credível.

A Universia é uma rede de cooperação universitária, criada em 2000 em Espanha, tendo-se alargado, até 2005, a universidades ibero-americanas e abrangendo, atualmente, 22 países. A sua missão é “actuar como agente de mudança, ajudando as universidades a desenvolver projectos partilhados, e gerar novas oportunidades para a comunidade universitária, atendendo à procura do cenário empresarial e institucional, e com critérios de eficiência económica e rentabilidade.”<sup>32</sup>

Consultado o site da Fundação Universia, na versão para Portugal ([www.universia.pt](http://www.universia.pt)), registam-se 112 “resultados de cursos universitários” como sendo na modalidade de ensino “online” e 37 na modalidade de ensino “a distância”. Considerando ambas as nomenclaturas para a modalidade de ensino (“online” e “a distância”) surgem 136 cursos (alguns cursos estarão identificados em ambas as modalidades, pelo que este resultado não iguala o somatório dos anteriores).

Selecionando apenas cursos de 1.º e 2.º ciclo temos 81 resultados, dos quais 29 são licenciaturas e 52 mestrados, ministrados em 20 instituições. De acordo com o Universia, 8 IES ministram licenciaturas e 16 IES ministram mestrados *online/a distância*.

---

<sup>32</sup> (<http://www.universia.net/nosotros/pt-pt/quem-somos/>, acedido em 11/06/2016)

Tabela 1

*Oferta de cursos em regime online/a distância em Portugal*

IES	licenciaturas	mestrados
Universidade Aberta	12	23
Instituto Superior de Saúde do Alto do Ave	8	-
Instituto Politécnico de Leiria	4	3
Universidade Católica Portuguesa	-	4
Universidade da Beira Interior	-	4
Universidade do Porto	-	4
Universidade Fernando Pessoa	1	2
Universidade de Aveiro	1	2
Universidade de Coimbra	-	2
Escola Naval	-	1
Instituto Politécnico de Beja	1	-
Escola Superior de Enfermagem do Porto	-	1
Instituto Politécnico de Setúbal	1	-
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	1	-
Instituto Superior de Administração e Gestão	-	1
Universidade Autónoma de Lisboa	-	1
Universidade Nova de Lisboa	-	1
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	-	1
Universidade de Évora	-	1
Universidade do Algarve	-	1

*Nota.* Dados do site Universia ([www.universia.pt](http://www.universia.pt)), acedidos a 11/06/2016.

Sendo necessário delimitar uma amostra de estudantes para a recolha dos dados, optámos por estudantes de cursos de mestrado ministrados por IES públicas. Consultámos os sites das IES para confirmação do seu carácter (público) e da oferta disponível, tendo optado por seleccionar cursos de instituições com maior presença na pesquisa sobre a temática – em obras e artigos publicados, em publicações digitais e com presença em eventos académicos, como o eL@IES (Encontro de Instituições e Unidades de *e-Learning* do Ensino Superior).

O eL@IES teve a sua primeira edição em 2011, tendo sido as edições realizadas organizadas (em parcerias) por Universidade Aberta, Universidade de Lisboa, Instituto Politécnico de Leiria, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Santarém e Universidade de Coimbra e contando com a participação de outras IES.

Foram consultadas as páginas oficiais das IES com maior presença na nossa pesquisa, para confirmação da existência de cursos, tendo-se optado por seleccionar cursos de mestrado das seguintes IES: Universidade Aberta, Instituto Politécnico de Leiria e Universidade Nova de Lisboa.

A Universidade Aberta (UAb) apresenta uma oferta de 23 mestrados, de 4 áreas de estudo:

Tabela 2

*Oferta de cursos de Mestrado da Universidade Aberta*

mestrado	área de estudo (/Departamento)
Bioestatística e Biometria	
Cidadania Ambiental e Participação	
Ciências do Consumo Alimentar	
Estatística, Matemática e Computação	Ciências e Tecnologia
Informação e Sistemas Empresariais	
Matemática para Professores	
Tecnologias e Sistemas Informáticos Web	
Estudos do Património	
Estudos sobre as Mulheres	
Gestão / MBA	Ciências Sociais e Gestão
Relações Interculturais	
Administração e Gestão Educacional	
Arte e Educação	
Comunicação Educacional e Media Digitais	
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares	Educação e Ensino a Distância
Pedagogia do e-learning	
Supervisão Pedagógica	

---

(continuação tabela 2)

---

Didática do Inglês

Estudos Comparados - Literatura e Outras  
Artes

Estudos Portugueses Multidisciplinares

Português Língua Não Materna

Humanidades

Estudos sobre a Europa

Estudos de Língua Portuguesa - Investigação  
e Ensino

---

*Nota.* Dados recolhidos do site oficial da universidade ([www.uab.pt](http://www.uab.pt)), em 11/06/2016.

Na página oficial do Instituto Politécnico de Leiria encontramos, em regime de ensino a distância, 6 mestrados, de 3 áreas de estudo:

Tabela 3

*Oferta de cursos de Mestrado do Instituto Politécnico de Leiria*

mestrado	área de estudo (/Escola)
Comunicação Acessível	
Comunicação e Media	Educação e Ciências
Mediação Intercultural e Intervenção Social	Sociais
Utilização Pedagógica das TIC	
Marketing Relacional	Tecnologia e Gestão
Sustainable Tourism Management*	Turismo e Tecnologia do Mar

*Nota.* Dados recolhidos do site oficial do instituto, em [www.ipleiria.pt](http://www.ipleiria.pt)

\*Ministrado em língua inglesa.

Consultada a página oficial da Universidade Nova de Lisboa e após pedido de esclarecimentos, que nos remeteu para a brochura com a oferta disponível, concluímos serem disponibilizados 4 mestrados, todos na área de ciências sociais e humanas:

Tabela 4

Oferta de cursos de Mestrado da Universidade Nova de Lisboa

mestrado	área de estudo (/Faculdade)
Didática do Inglês*	
Gestão de Sistemas de E-Learning	
História do Império Português	Ciências Sociais e Humanas
Ordenamento do Território e Sistemas de Informação Geográfica	

Nota. Dados na brochura com oferta de cursos para 2015/2016, disponível em [http://www.unl.pt/data/brochuras/BrochuraBilingue\\_NOVA\\_2015\\_2016\\_web.pdf](http://www.unl.pt/data/brochuras/BrochuraBilingue_NOVA_2015_2016_web.pdf)

\*Curso em parceria com a Universidade Aberta, ministrado em inglês.

Procurámos delimitar uma amostra de estudantes típica, representativa do tema em estudo, sendo que havíamos decidido que esta amostra seria composta por estudantes:

- a frequentar cursos em regime a distância na modalidade de *e-learning*;
- conferentes de grau académico;
- ministrados por instituições públicas;
- de 2.º ciclo de estudos superiores / mestrado.

Para maior delimitação, seleccionámos cursos que considerámos mais relacionados com a nossa área de estudo, assim como com as áreas de interesse pessoal que a investigadora pretende aprofundar.

Foram seleccionados cursos anunciados como ministrados a distância em regime de *e-learning*, conferentes de grau académico de mestrado (2.º ciclo de estudos superiores), ministrados por três IES públicas e sendo um curso de cada uma das IES. Foi ainda seleccionado um segundo curso de cada uma das IES, para eventual substituição, por a seleção estar dependente da aprovação das coordenações de cursos.

Os cursos seleccionados foram:

- na Universidade Aberta (UAb) – o Mestrado em Comunicação Educacional e Media Digitais, por ser a sua frequência que motiva o presente trabalho e pela óbvia ligação ao objeto de estudo e interesse pessoal;
- no Instituto Politécnico de Leiria (IPL) – O Mestrado em Comunicação Acessível, uma vez que a inclusão e a diversidade de estilos e necessidades são temas de interesse pessoal;
- na Universidade Nova – o Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning, por ser seu objetivo de estudo a construção de cursos em *e-learning*, modalidade objeto deste trabalho.

Como explicaremos mais à frente, apenas foram obtidas autorizações por parte de duas coordenações de curso e o atraso na obtenção de resposta da coordenação do terceiro curso levou-nos a não substituição por um dos cursos suplentes.

### **Caraterização dos cursos selecionados<sup>33</sup>**

**Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais**, do Departamento de Educação e Ensino a Distância da UAb, que se apresenta como desenvolvendo-se “em regime de ensino a distância, sendo totalmente online.”

O Curso de Mestrado em Comunicação Educacional e Média Digitais tem como objetivos gerais a formação avançada em comunicação educacional e uso das tecnologias, visando:

- Aplicar conhecimentos no domínio da Comunicação Educacional na resolução de problemas em situações novas, em contextos alargados e multidisciplinares;
- Integrar conhecimentos, lidar com situações complexas, desenvolver soluções em situações de informação incompleta e limitada e reflectir de forma crítica sobre as implicações e responsabilidades sociais e éticas da aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação em cenários educacionais, formais ou informais, presenciais ou a distância;
- Comunicar os seus conhecimentos, conclusões e raciocínios a elas subjacentes, de forma clara, nomeadamente com o recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Conceber, desenvolver e analisar recursos educacionais multimédia;

---

<sup>33</sup> Objetivos transcritos dos respetivos manuais de curso, disponibilizados nos sites das IES.

- Mobilizar conhecimentos específicos no desenvolvimento de cenários pedagógicos integradores dos desenvolvimentos recentes no domínio da Comunicação Educacional, de forma criativa e numa perspetiva inovadora;
- Mobilizar competências de auto-aprendizagem e de aprendizagem em rede, de modo a permitir a criação de percursos autónomos de aprendizagem ao longo da vida;
- Mobilizar e aplicar competências de investigação no quadro da utilização educacional de recursos multimédia e das tecnologias de informação e comunicação.

**Mestrado em Comunicação Acessível**, ministrado pela Escola de Educação e Ciências Sociais do IPL em regime de “ensino a distância”.

Este Mestrado tem como objetivos específicos de aprendizagem:

- Adquirir conhecimento alargado dos diferentes perfis de pessoas com necessidades específicas;
- Dominar as principais teorias da comunicação, mediação e acessibilidade;
- Obter um conhecimento profundo e sistematizado de técnicas de produção e de receção de comunicação mediada;
- Conhecer as principais ferramentas existentes para a criação, oferta e receção de serviços de comunicação acessível;
- Dominar as principais técnicas de criação/produção de conteúdos/produtos acessíveis;
- Conhecer as especificidades dos diversos contextos em que se requerem serviços de mediação e de acessibilidade especializados;
- Despertar uma consciência das limitações e desafios que advêm do trabalho com públicos com necessidades específicas;
- Desenvolver uma sensibilidade para as exigências impostas a todos os agentes envolvidos na criação de condições de acesso em diferentes contextos socioculturais;
- Obter um conhecimento genérico sobre as dinâmicas do mercado de serviços de comunicação acessível.

**Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning**, ministrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da UN. Este mestrado “realiza-se integralmente em modelo online”, prevendo no seu guia informativo a possibilidade de realização de sessões presenciais, se necessário, assim como seminários de orientação.

Objectivo geral:

- Saber construir cursos em Sistemas de e-Learning.

Objectivos específicos

- 1) Adquirir conhecimentos na área das tecnologias multimédia e competências de aplicação ao desenvolvimento de programas multimédia;
- 2) Adquirir conhecimento e compreensão de conceitos fundamentais do e-learning;
- 3) Adquirir e aplicar conhecimentos da gestão de projectos online.

Cursos considerados como alternativa, para eventual substituição, caso não fosse viável prosseguir a investigação com os anteriores:

**Mestrado em Cidadania Ambiental e Participação**, do Departamento de Ciências e Tecnologia da UAb, que se apresenta como ministrado em regime de *e-learning* e tendo como objetivos:

1. conhecer os problemas ambientais e sociais, enquadrados no contexto atual;
2. desenvolver capacidades de motivação dirigida para a modificação de atitudes e comportamentos definindo ações que conduzam à sustentabilidade;
3. planear estratégias de atuação com (e não para) os cidadãos, nomeadamente através de técnicas interativas de participação pública e gestão de conflito, estimulando o exercício de uma cidadania mais informada e pró-activa;
4. obter as capacidades de conceção, promoção, gestão e avaliação de projetos de intervenção ambiental, seja no domínio da formação, seja no domínio do suporte técnico no terreno.

**Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social**, ministrado pela Escola de Educação e Ciências Sociais do IPL, tendo como objetivos

proporcionar conhecimentos e competências a nível teórico, prático e metodológico nas áreas-chave da valorização da compreensão do carácter multicultural da sociedade contemporânea e do trabalho social entre culturas e grupos sociais diversos. Pretende-se, designadamente:

- Construir competências específicas para a concepção e execução das tarefas próprias dos vários intervenientes na atividade da mediação intercultural e da intervenção social
- Oferecer aos estudantes a oportunidade de explorar o potencial das novas ferramentas das ciências sociais e do trabalho social e orientação na prevenção e resolução de tensões sociais
- Capacitar os estudantes com conhecimentos e competências socioculturais para intervir em grupos, organizações e instituições de acentuada multiculturalidade
- Fomentar a investigação ao nível pós-graduado no âmbito da mediação intercultural e intervenção social

**Mestrado em Ordenamento do Território e Sistemas de Informação Geográfica**, ministrado pela FCSH da UN, e da área científica de Geografia e Planeamento Regional. O curso “funciona em regime de ensino à distância (e-learning)”, tendo como objetivos:

Objectivos gerais

- Contribuir para uma cultura de compreensão e análise do território;
- Contribuir para melhorar as práticas de Ordenamento do Território;
- Contribuir para a formação ao longo da vida num contexto de mudança;
- Contribuir para actuações coordenadas do ensino por e-Learning em Portugal.

Objectivos específicos

- Fornecer um corpo teórico sólido sobre o ordenamento do território, com enfoque no caso português;
- Fornecer competências que permitam uma actualização permanente em ordenamento do território;
- Assegurar os conhecimentos teóricos e as técnicas necessárias à aplicação de Sistemas de Informação Geográfica ao ordenamento do território;
- Contribuir para uma cultura de compreensão e análise do território.
- Contribuir para actuações coordenadas do ensino por e-Learning em Portugal, nomeadamente do Ordenamento do Território e dos Sistemas de Informação Geográfica.

Conforme já enunciado, para seleção dos cursos usámos como critérios os cursos serem anunciados pelas respetivas IES como sendo ministrados a distância em regime de *e-learning*, conferentes de grau académico de mestre e tendo em conta serem da área de estudos e de áreas de interesse pessoal que a investigadora pretende aprofundar.

### **3.3 Instrumentos**

Realizámos um estudo exploratório-descritivo, recolhendo dados através de inquérito a estudantes e interpretando os mesmos em contexto, abordando a problemática através de uma metodologia de carácter predominantemente qualitativo/interpretativo.

Enquanto a investigação científica aplicada às ciências naturais seguia as regras do método científico, a necessidade de estudos na área das ciências Sociais e Humanas (CSH) e o conseqüente desenvolvimento das mesmas levou a um reequacionar de métodos. Bogdan e Biklen apontam os anos 70 como início da aceitação de métodos diversos dos quantitativos e definem a investigação qualitativa como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (1994, p. 11)

A investigação em ciências sociais e humanas e em educação em particular têm como objeto pessoas – cada uma individual e complexa – e os contextos são importantes. Confrontando o paradigma oriundo das ciências naturais – que procura uma medição exata e contábil de dados, de forma objetiva e sem interferência de investigadores nem consideração por contexto – com o qualitativo, “pode afirmar-se que este paradigma pretende substituir as noções científicas de *explicação, previsão e controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão, significado e ação*.” (Coutinho, 2015, p. 17)

A complementaridade de métodos e técnicas poderá permitir uma flexibilidade desejável na investigação na área da educação, onde teremos de considerar as características pessoais dos sujeitos e contextos específicos.

Na sequência dos nossos objetivos, foi elaborado um inquérito por questionário para aplicação a estudantes de cursos conferentes de grau de mestrado frequentados em regime a distância, na modalidade de *e-learning*.

A decisão de utilização de questionário resulta de este instrumento nos ser enunciado como tendo “por objectivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (Fortin, 2006, p. 380), adaptando-se às nossas pretensões e aos objetivos de trabalho. Este instrumento é versátil e pode ser auto-administrado, contornando dificuldades de acesso ao público-alvo ou de acesso deste à participação.

Foi elaborado um guião para inquérito por questionário, que se junta em anexos, para melhor definição e estruturação das questões a inserir, de forma a cumprir os objetivos da investigação e a recolher os dados necessários.

Para caracterização dos estilos de uso do espaço virtual dos inquiridos partimos do questionário de Barros (2009), adaptando a sua grelha reduzida, de 20 itens, atentando diversas nomenclaturas utilizadas (por exemplo, ferramentas e gadgets, folha de cálculo e planilha) pela multinacionalidade de estudantes em cursos de *e-learning*.

Para melhor definição de itens nas questões de resposta múltipla ou seleção de resposta, foi solicitada a colaboração de alguns estudantes (a frequentar ou tendo frequentado *e-learning*, em cursos conferentes de grau), aos quais foi pedida resposta às respetivas questões (6 solicitações, com 5 respostas).

A revisão do guião foi solicitada a professores doutores na área académica em estudo, sugeridos pela nossa orientadora. O nosso agradecimento aos dois professores, doutorados em Educação, que gentilmente efetuaram a revisão do guião e contribuíram com sugestões que conduziram ao aperfeiçoamento do questionário.

O questionário foi testado com resposta por 2 estudantes, com vista à confirmação da sua forma final. Não foram reveladas dificuldades, pelo que não foram feitas alterações após este teste.

Para comodidade de acesso e resposta, alojámos o questionário em ferramenta Google, tendo transposto as questões para os formulários disponibilizados. O alojamento permite que seja enviado link de acesso ao questionário nos pedidos de autorização e participação, evitando envio de anexos, abertura de ficheiros ou outros procedimentos que pudessem complicar a resposta e limitar a participação.

Sendo vantajosa a utilização desta ferramenta, quer pela acessibilidade dos inquiridos ao questionário, quer pela recolha automática de dados em folha de Excel, o seu formato forçou-nos, contudo, a alteração da forma em algumas questões, para que pudessem ser utilizadas as opções/formatos disponíveis na mesma.

Alguns dados, quer por limitações de formato, quer para maior facilidade de resposta e melhor layout, foram recolhidos de forma agrupada. Tivemos em conta que “a aparência geral do questionário, o encadeamento das questões, o tamanho

do questionário e o espaço reservado às respostas são elementos importantes a considerar na elaboração do questionário” (Fortin, 2006, p. 386). Contudo, as opções de formatação do formulário levaram à necessidade de desdobramento das respostas em folhas de cálculo para análise e conseqüente acréscimo de tempo ao processo.

O questionário apresentava 33 questões. Para maior fluidez e facilidade de preenchimento, não foi feita divisão do formulário por folhas de resposta, mas delimitação por títulos. As questões foram ordenadas do geral para o específico, mas procurando, igualmente, um encadeamento temporal (antes de frequentar o curso / a frequentar o curso).

Colocaram-se inicialmente questões de caracterização geral do público-alvo: idade, género; caracterização da experiência anterior com tecnologias informáticas e da experiência anterior em *e-learning*; identificação do curso que estão a frequentar e confirmação do regime a distância anunciado pelas IES.

De seguida foram colocadas as questões relativas às motivações de frequência nesta modalidade e identificação de fatores de satisfação percebidos enquanto estudante.

Para a identificação de características pessoais relacionadas com as aprendizagens em contextos *online* utilizámos, como já referido, questões adaptadas do questionário de Barros (2009) para identificação de estilos de uso do espaço virtual.

Foram utilizadas questões de escolha múltipla, quer de resposta exclusiva quer de resposta complementar, assim como índice de Likert. As questões de escolha múltipla em que se tal se enquadrava foram complementadas por uma questão aberta, considerando que “as questões abertas permitem, por vezes, recolher uma informação mais detalhada” (Fortin, 2006, p. 385).

Finalizámos com questões abertas que permitissem sugestões dos estudantes relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta que “a abordagem indirecta tem maior probabilidade de produzir respostas francas e abertas” (Tuckman, 2012, p. 434), assim como que a possibilidade de se

expressar livremente poderá contribuir para uma maior satisfação do inquirido em participar.

### **3.4 Procedimentos de recolha de dados**

Para proceder à implementação do questionário foi solicitada autorização, via e-mail e para os contactos indicados pelas respetivas IES nos sites, aos coordenadores dos três cursos selecionados, tendo sido enunciada a temática e fornecido o link de acesso aos questionários.

Agradecemos às coordenadoras dos cursos de Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais e Mestrado em Comunicação Acessível, pela sua disponibilidade em colaborar e em autorizar a participação dos seus estudantes.

Como mencionado no ponto 3.2 (Caraterização da população-alvo), a amostra seria delimitada a três cursos de mestrado, ministrados por três IES diferentes. Contudo, relativamente ao curso selecionado na Universidade Nova, não foi possível obter resposta do respetivo coordenador, apesar dos múltiplos contactos por e-mail e tentativas de chegar ao mesmo através do CITI (Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UN, onde o curso está integrado).

Os contactos inicialmente feitos, seguindo os dados indicados no site e guia de curso, não tiveram resposta. De acordo com informação prestada pelos serviços de apoio, em contacto telefónico posterior, estes não estavam atualizados e, embora tendo sido repetido o pedido para contactos sucessivamente dados como atualizados, nunca foi obtida resposta.

A expectativa de concretizar essa participação levou-nos a insistir no curso inicialmente selecionado, tendo prolongado o período concedido para respostas ao questionário. Não tendo sido possível este contacto, a alternativa de solicitar a participação de estudantes de outro curso iria, após o tempo decorrido em tentativas, criar um desfasamento e atraso não desejáveis.

Assim, foram inquiridos os estudantes dos cursos seleccionados na UAb e IPL, a frequentar os cursos de Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais e Mestrado em Comunicação Acessível, respetivamente.

Os pedidos de autorização foram enviados no início de dezembro de 2016 (primeiro dia útil), pedindo-se a resposta até final do mês e abrangendo uma pausa letiva da quadra festiva, que se considerou contribuir para maior disponibilidade de participação. A divulgação e pedido de colaboração foram feitos pelas respetivas coordenações. Posteriormente, a expectativa de contacto com o terceiro curso levou-nos a prolongar o período por duas semanas.

Foi solicitado, às respetivas secretarias de curso, o número de estudantes a frequentar cada um dos cursos no período em que o questionário foi disponibilizado. O Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais, tinha a decorrer duas edições, em fases diferentes do curso, com um total de 36 estudantes. O Mestrado em Comunicação Acessível tinha 32 estudantes. O total do público-alvo era de 68 estudantes.

**4.**

## **Resultados e discussão**

#### **4. Resultados e discussão**

O nosso questionário pretendia identificar as motivações e percepções dos estudantes de *e-learning* de 2.º ciclo – as motivações para a frequência neste regime; os fatores positivos e dificuldades percebidos; e as observações e sugestões que considerassem apresentar sobre o *e-learning*. Foi escolhido este instrumento e apresentado aos inquiridos com acesso virtual por se considerar adequado este acesso ao público-alvo, uma vez que são estudantes em meio virtual.

Na análise dos dados obtidos pelo inquérito por questionário foram utilizadas as funcionalidades do software de folhas de cálculo Excel do Microsoft Office. Esta ferramenta possibilitou a realização de cálculos, o desdobramento de dados para melhor análise e correlação de dados e a elaboração de gráficos e tabelas, que considerámos fundamentais para uma apresentação clara dos dados.

Os dados foram recolhidos na folha de cálculo complementar ao formulário Google utilizado para inquirição e resposta, depois transposta para Excel para continuidade do trabalho de análise. O Excel permite maior personalização de gráficos, para uma apresentação clara, assim como as condicionantes de formato do formulário usado para o questionário por inquérito obrigaram a um tratamento de dados mais extenso, só possível com desdobramento de dados e elaboração de tabelas complementares de análise.

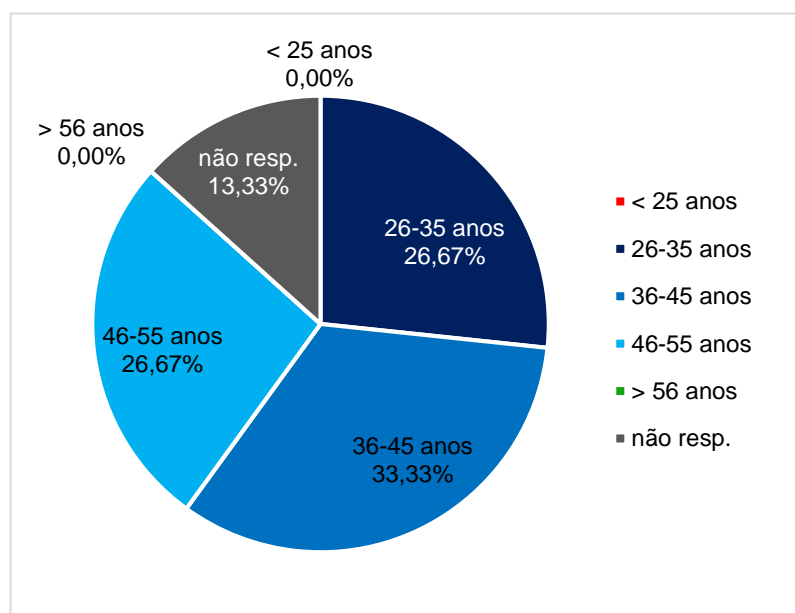
##### **4.1 Caracterização geral dos participantes**

Foi solicitada a participação neste estudo, através da resposta a inquérito por questionário, aos estudantes a frequentar os cursos de Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais (UAb) e Mestrado em Comunicação Acessível (IPL). De um total de 68 estudantes (36 da UAb e 32 do IPL) responderam ao questionário 22% (15 respostas), sendo a percentagem de resposta de 22,22% (8 estudantes) no curso da UAb e de 21,88% (7 estudantes) no curso do IPL.

Os estudantes inquiridos tinham idades entre os 29 e os 55 anos. No escalão dos 36 aos 45 anos estão incluídos 33,33% dos estudantes. De referir que se verificaram situações de não resposta a esta questão.

A não resposta a questões de caracterização básica poderá dever-se a receios de identificação dos sujeitos, ainda que tenham sido informados da finalidade do inquérito e da não pretensão de identificar os inquiridos.

A questão da idade estava inicialmente formatada para ser colocada na forma de intervalos, contudo, durante a elaboração do guião, passou a formulação direta, tendo os inquiridos que indicar a sua idade exata. Em situações futuras teremos em conta este fator inibitório e voltaremos à forma inicial de intervalos, a menos que a investigação exija recolha da idade específica.



*Figura 2.* Nível etário dos estudantes inquiridos.

Relativamente a género, a maioria dos estudantes (73,33% dos inquiridos) são mulheres. Verificou-se uma maior presença do sexo masculino no curso ministrado pela UAb (37,50% de presença do sexo masculino no curso ministrado na UAb e apenas 14,29% no curso ministrado no IPL).

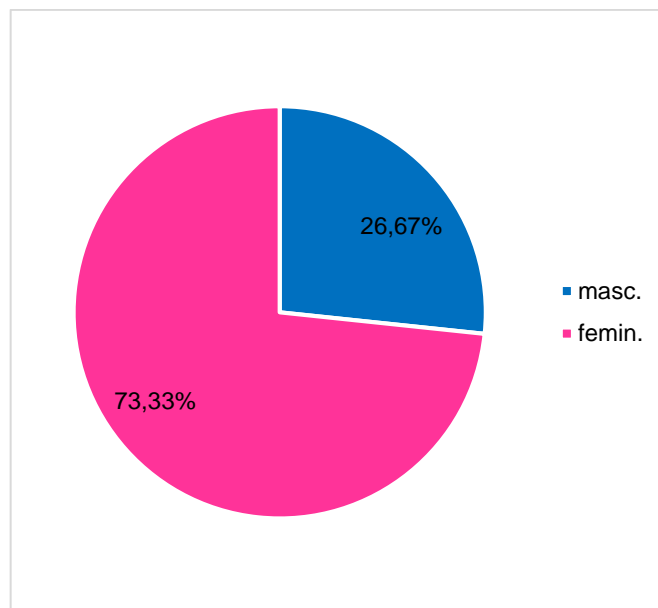


Figura 3. Género dos inquiridos.

### **Experiência anterior com tecnologias informáticas**

No grupo de questões colocadas para caracterização da experiência anterior com tecnologias todos os inquiridos, excetuando um, responderam à questão sobre a frequência de utilização “Antes de iniciar o mestrado que está a frequentar, utilizava computador:” indicando que o faziam diariamente, sendo que o sujeito que não selecionou essa resposta selecionou a opção “pelo menos três vezes por semana (em dias diferentes)”.

Estes resultados confirmam a percepção e a referência em literatura (Castells, 2000; Downes, 2012; INE, 2015) de que o uso do computador se tornou quotidiano, nomeadamente entre a população escolar e académica.

Para melhor caracterização do uso prévio do computador, foi solicitado que indicassem o tipo de uso, sendo apresentada uma lista gerada a partir das respostas mais frequentes em inquéritos-teste, com 8 opções, acrescida da opção “outras ferramentas *online*”, com pedido de indicação das mesmas.

Em resposta à solicitação “Caso utilizasse o computador antes do início do curso, selecione as opções que se aplicavam à sua utilização”, 80% dos inquiridos

selecionaram pelo menos 5 das 8 opções apresentadas, sendo que todos os inquiridos indicaram usar previamente o correio eletrónico.

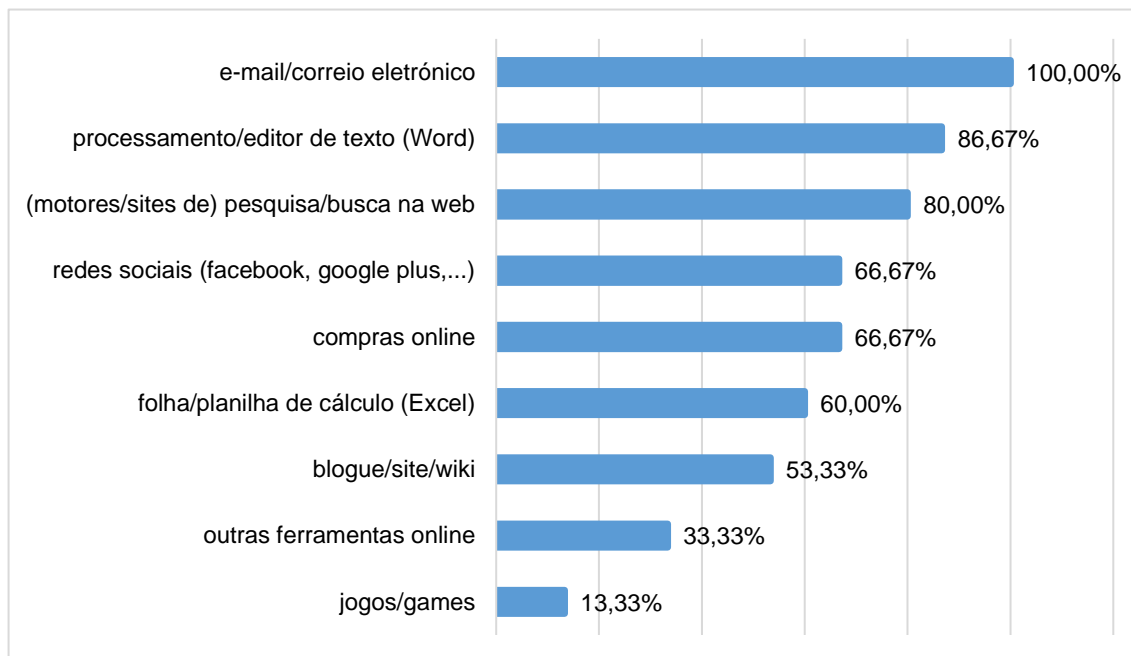


Figura 4. Caracterização da utilização do computador antes do início do curso.

Para além das opções enunciadas em questionário, 33% dos inquiridos mencionaram utilizar previamente à frequência do mestrado outras ferramentas *online*, nomeadamente ferramentas de criação e edição de vídeo, Stupeflix, pixlr, audiostation, ferramentas de notação musical, Skype e YouTube.

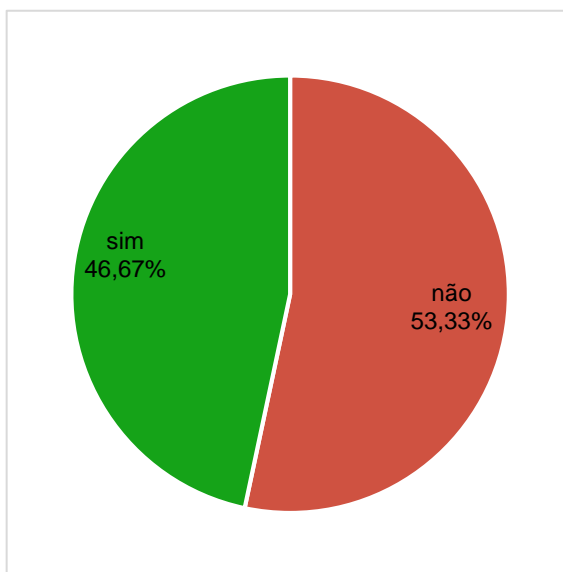
Podemos concluir que os estudantes que optaram por frequentar um curso de 2.º ciclo em regime a distância na modalidade de *e-learning* já estavam familiarizados com as tecnologias digitais. Contudo, o escalão etário maioritário entre os nossos inquiridos (36-45 anos), assim como o facto de 60% dos mesmos estarem nesse escalão ou no seguinte (até 55 anos de idade) não poderá corresponder ao conceito de nativo digital de Prensky (2001).

Os estudantes de cursos em *e-learning* revelam um nível de proficiência que nos pode ser traduzido pelo conceito alternativo introduzido por White e Le Cornu:

“residente digital” – para o qual a motivação é o motor da capacitação<sup>34</sup> para o uso das tecnologias digitais. Para além da geração a que pertencem, os indivíduos podem ter aptidões mais ou menos desenvolvidas para a utilização dos media digitais, podendo desenvolver as mesmas e até passar de “visitantes digitais” – que não se fixam nas redes e apenas usam a tecnologia na medida do necessário – a “residentes digitais”, utilizando ativamente as ferramentas e as redes e comunidades digitais. (White & Le Cornu, 2011)

### **Experiência anterior em *e-learning***

Nas questões de caracterização de experiência anterior em *e-learning* revela-se maior o número de estudantes que não frequentou anteriormente este regime (53,33%).



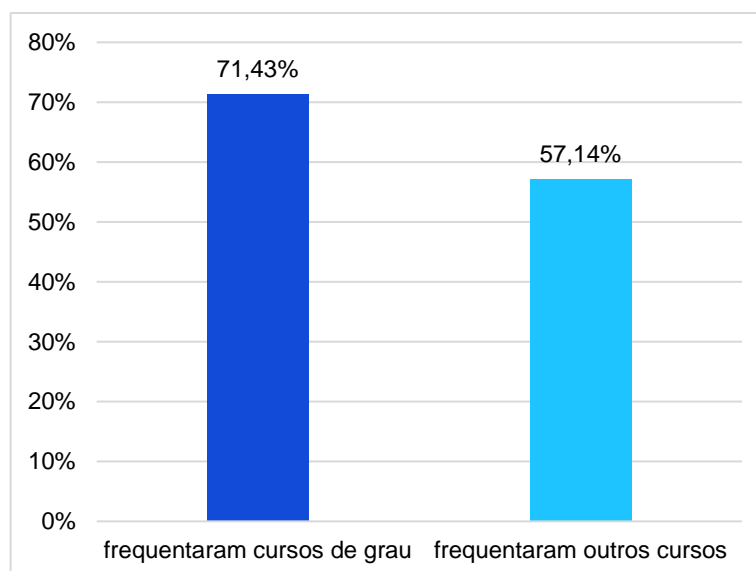
*Figura 5.* Quantificação da frequência anterior de *e-learning* entre os inquiridos.

Entre os inquiridos que indicaram ter frequentado anteriormente cursos em *e-learning*, 71,43% indicaram ter frequentado curso conferente de grau

---

<sup>34</sup> “Placing the emphasis on motivation allows for a wide variety of practices which span all age groups and does not require individuals to be boxed, inexorably, in one category or the other” (White & Le Cornu, 2011).

(identificando cursos na área da educação) e 57,14% indicaram ter frequentado cursos não conferentes de grau. Uma ressalva para que não se tratam de valores complementares, visto que alguns estudantes frequentaram quer cursos conferentes de grau, quer cursos não conferentes de grau.



*Figura 6.* Frequência anterior em *e-learning*, consoante o tipo de curso (referente aos inquiridos que frequentaram anteriormente esta modalidade).

Foi solicitado que indicassem o tempo total de experiência em *e-learning*, verificando-se que 46,67% dos estudantes têm uma experiência superior a 2 anos nesta modalidade de ensino. De referir que uma considerável maioria de 73,33% tem experiência superior a 1 ano.

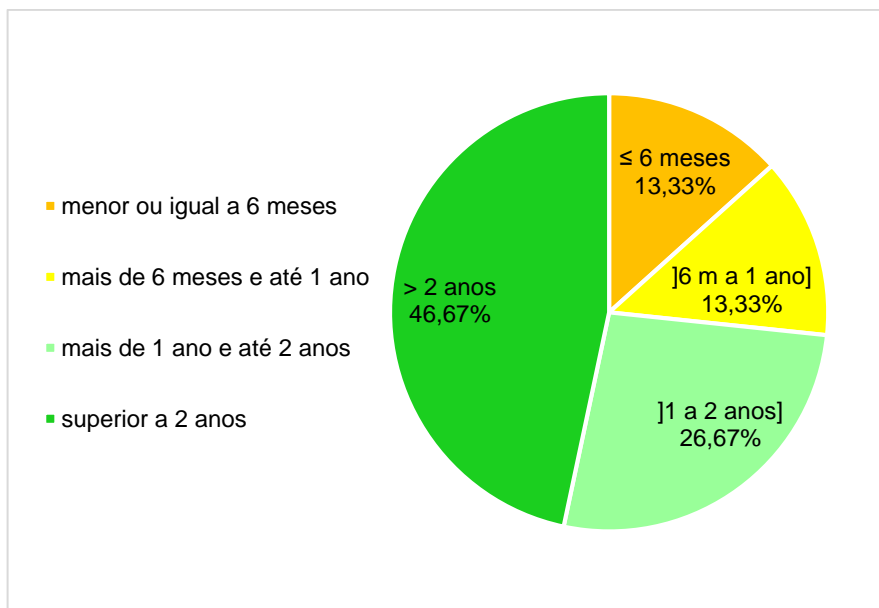


Figura 7. Experiência total dos inquiridos em e-learning à data da resposta.

### Curso que está a frequentar

No universo de respostas 53,33% são de estudantes do curso de Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais ministrado pela UAb e 46,67% de estudantes do curso de Mestrado em Comunicação Acessível ministrado pelo IPL.

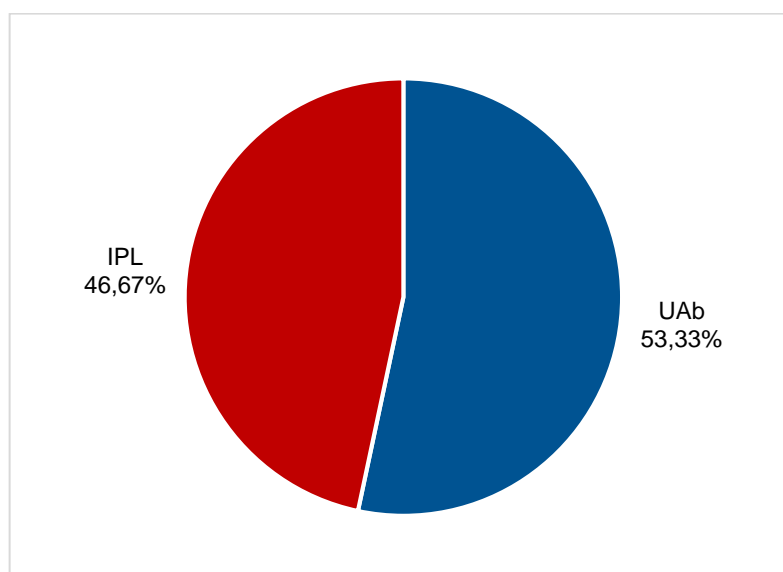
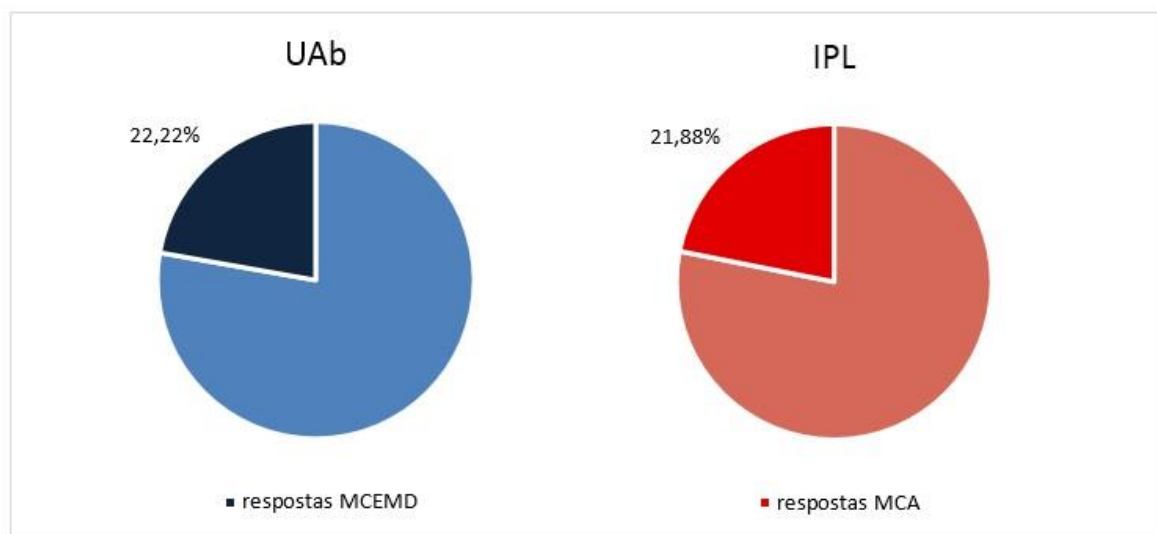


Figura 8. Inquiridos por IES.

A percentagem de respostas obtidas em cada curso foi semelhante, tendo o número de inquiridos que indicaram estar a frequentar o curso ministrado na UAb representado 22,22% dos estudantes do curso de MCEMD e o número de estudantes que foram identificados como estudantes do curso ministrado pelo IPL representado 21,88% dos estudantes do curso de MCA.

De referir que 2 dos participantes não indicaram o curso que estavam a frequentar, contudo, atendendo a outras respostas dadas, foram identificados como estudantes do IPL e integrados neste cômputo.

Relativamente a esta situação de não resposta, tal como em situação anteriormente referida, presume-se que a mesma ocorra por receio de que o anonimato não seja preservado, embora a explícita informação em introdução do questionário de que não se pretendia a identificação dos sujeitos e de que os dados apenas seriam usados para fins de investigação.



*Figura 9. Percentagem de respostas obtidas em cada curso.*

Ainda que ambos os cursos estivessem publicitados como em regime de ensino a distância, colocámos questões de controle, inquirindo os estudantes sobre a eventualidade de componentes realizadas presencialmente e identificação das mesmas. Todos os estudantes do Mestrado em Comunicação Educacional e *Media*

Digitais selecionaram a opção “a distância, de forma mediada por computador, em regime totalmente *online*”; os estudantes do Mestrado em Comunicação Acessível selecionaram majoritariamente (85,71%) “tem componentes presenciais”, indicando: “seminários”, “Abertura e finalização de cada Unidade curricular e 2 semanas de UC pratica”, “uma semana de aulas”, “sessão inicial de apresentação do curso, seminários”, “sessão inicial de apresentação do curso, avaliação, seminários, Uma ou duas aulas mensais e no final duas semanas presenciais”.

Entendemos que a não homogeneidade das respostas se deverá à possibilidade, referida nas respostas, de participação por videoconferência nos momentos indicados como presenciais. Estudantes do Mestrado em Comunicação Acessível residentes fora do território português referiram assistir às sessões ditas presenciais por videoconferência.

Esclarecemos que, relativamente aos 2 estudantes que não indicaram o curso, nesta questão de controle um refere que o curso é ministrado “a distância, de forma mediada por computador, em regime totalmente *online*”, mas refere a presença em IES de Leiria noutra resposta e o outro estudante menciona as componentes presenciais de “avaliação, seminários”, coincidentes com as referidas pelos restantes estudantes de MCA, pelo que se assume serem ambos do mestrado administrado no IPL.

Considerámos pertinente para a temática de interesse da investigadora inquirir os estudantes sobre a existência ou não de uma pausa entre o anterior curso conferente de grau (independentemente do regime frequentado) e o curso atual e a duração da mesma. Sessenta por cento dos estudantes fizeram um interregno de pelo menos um ano, sendo que 40% interromperam os estudos académicos por um período superior a 5 anos.

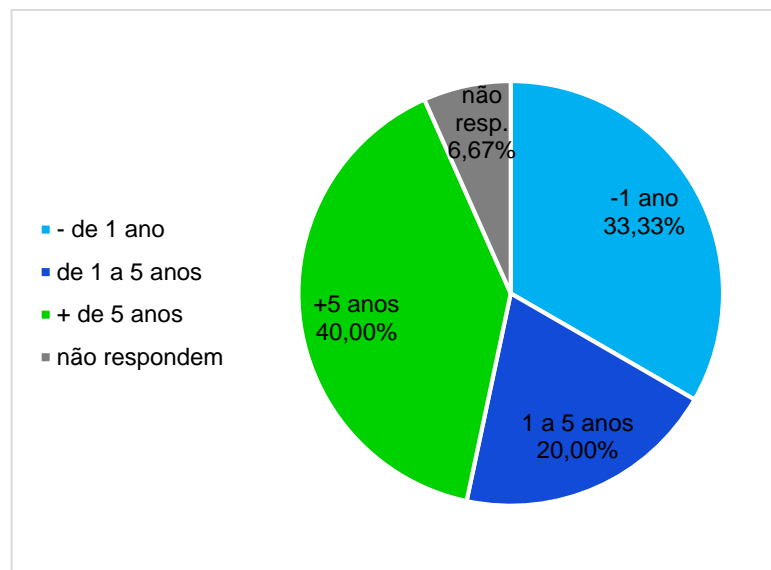


Figura 10. Intervalo de tempo entre o último curso conferente de grau académico realizado (independentemente do regime) e o curso atual.

As exigências da vida adulta tornam-se, muitas vezes, inibidoras da prossecução de estudos. “A constituição de família e a assunção de obrigações, que exigiam uma situação de emprego que não permitia a frequência de um ensino de nível superior” (Quintas *et al.*, 2014, p. 42) é apontada pelos estudantes para a interrupção do percurso académico.

Como concluímos em questão anterior, a maioria dos estudantes não tinha frequentado anteriormente um curso em *e-learning*, assim como a maioria interrompeu o seu percurso académico. Podemos concluir que o nosso pressuposto, enunciado em introdução, de que o ensino a distância se apresenta como oportunidade de prossecução de estudos para os que desejem maior formação ou dela necessitem para progressão ou requalificação profissional se apresenta como correto.

As responsabilidades familiares, profissionais e sociais, associadas à vida adulta ativa, tornam a melhor gestão do tempo fundamental para os estudantes e o ensino a distância a hipótese mais viável de regresso aos estudos. Lembramos o perfil enunciado no modelo pedagógico da UAb: “adulto, com responsabilidades

profissionais, familiares, cívicas, cidadãos activos e intervenientes na sociedade” (Pereira *et al.*, 2007, pp. 11-12).

## 4.2 Percepções dos estudantes de e-learning face a esta modalidade

### 4.2.1 Motivações para a frequência de curso em e-learning

Inquirimos os estudantes sobre os fatores percecionados, aquando da escolha pelo regime de estudo, como motivação para a frequência de um curso em e-learning. O fator maioritariamente apontado foi considerarem que o e-learning permitia uma melhor gestão pessoal do tempo – 73,33% dos inquiridos apontaram este fator.

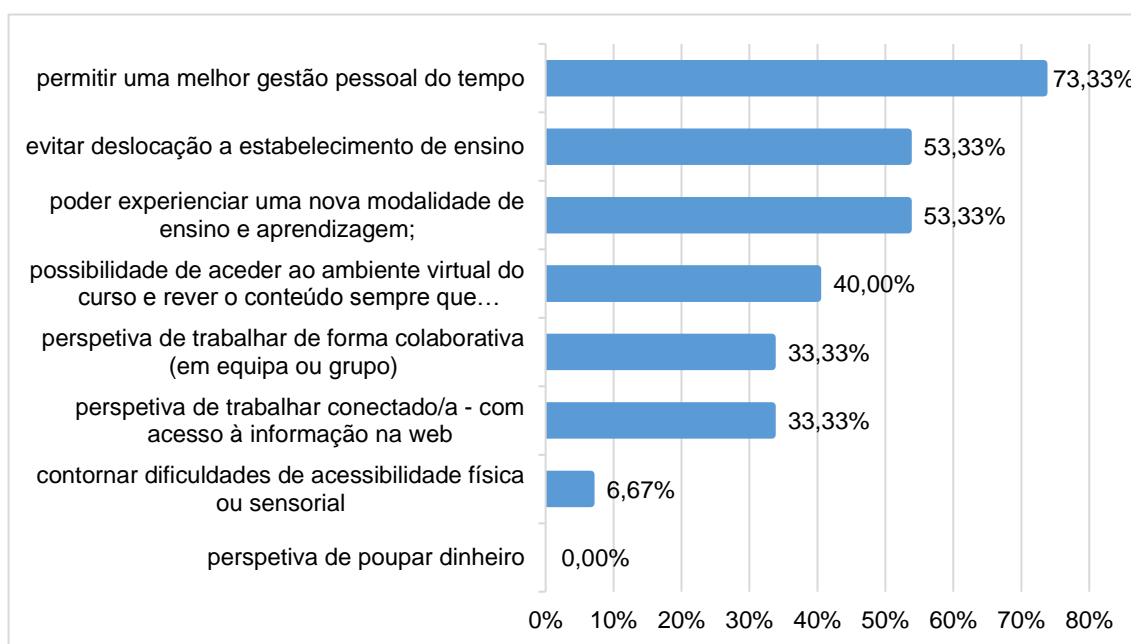


Figura 11. Fatores que motivaram a escolha por um curso de e-learning (opções que se aplicaram na altura da escolha).

Surpreendeu-nos que o fator “perspetiva de poupar dinheiro” não fosse selecionado, por ter sido um dos apontados em inquérito exploratório. Também o fator “contornar dificuldades de acessibilidade física ou sensorial” teve pouca

expressão, não coincidente com a experiência pessoal da investigadora, que no seu percurso académico em *e-learning* teve contacto com vários estudantes portadores de deficiências, que optavam por este regime pela inacessibilidade sentida ao regime presencial (confirmam-se as motivações apresentadas na investigação de Barros, Barros & Seara, 2013).

Para além das motivações listadas, foram ainda mencionadas (em “outros”) a disponibilidade do curso nesta modalidade, possibilitando a participação noutra país e o tema do curso em si.

#### **4.2.2 Fatores percebidos após o ingresso na modalidade**

Quando solicitado que indicassem outras motivações descobertas, já na perspectiva de estudante deste regime, são mencionadas: "Desenvolvimento da autonomia e a gestão do conhecimento", o interesse em ter colegas em locais distantes com objetivos comuns, conhecer pessoas e conteúdos no mundo virtual, trabalhar em conjunto com estudantes de outros países, o grau (elevado) de exigência do curso e a comodidade do *e-learning*.

Questionámos os estudantes relativamente à concretização das suas expectativas iniciais, perguntando se alguma das motivações para a escolha do regime em *e-learning* não se concretizou. A resposta era aberta, sendo que apenas um estudante respondeu declaradamente que sim, sem complementar a resposta. Foram, contudo, indicadas expectativas não enunciadas na questão: “Pensei que haveria um aplicativo para acessar a plataforma do celular!” e “Não gostei da experiência dos trabalhos de grupo.”

Para caracterização da forma de interação dos estudantes com os ambientes de aprendizagem e sua satisfação com os mesmos foi pedido que indicassem em que medida concordavam com algumas afirmações, enquanto estudantes de *e-learning*. Foi usada escala de Likert (escala de 5 níveis, em que o nível 1 correspondia a “discordo completamente” e o nível 5 a “concordo completamente”).

Na figura 12 enunciamos as afirmações apresentadas e o grau de concordância nas respostas, que de seguida analisaremos em maior pormenor.

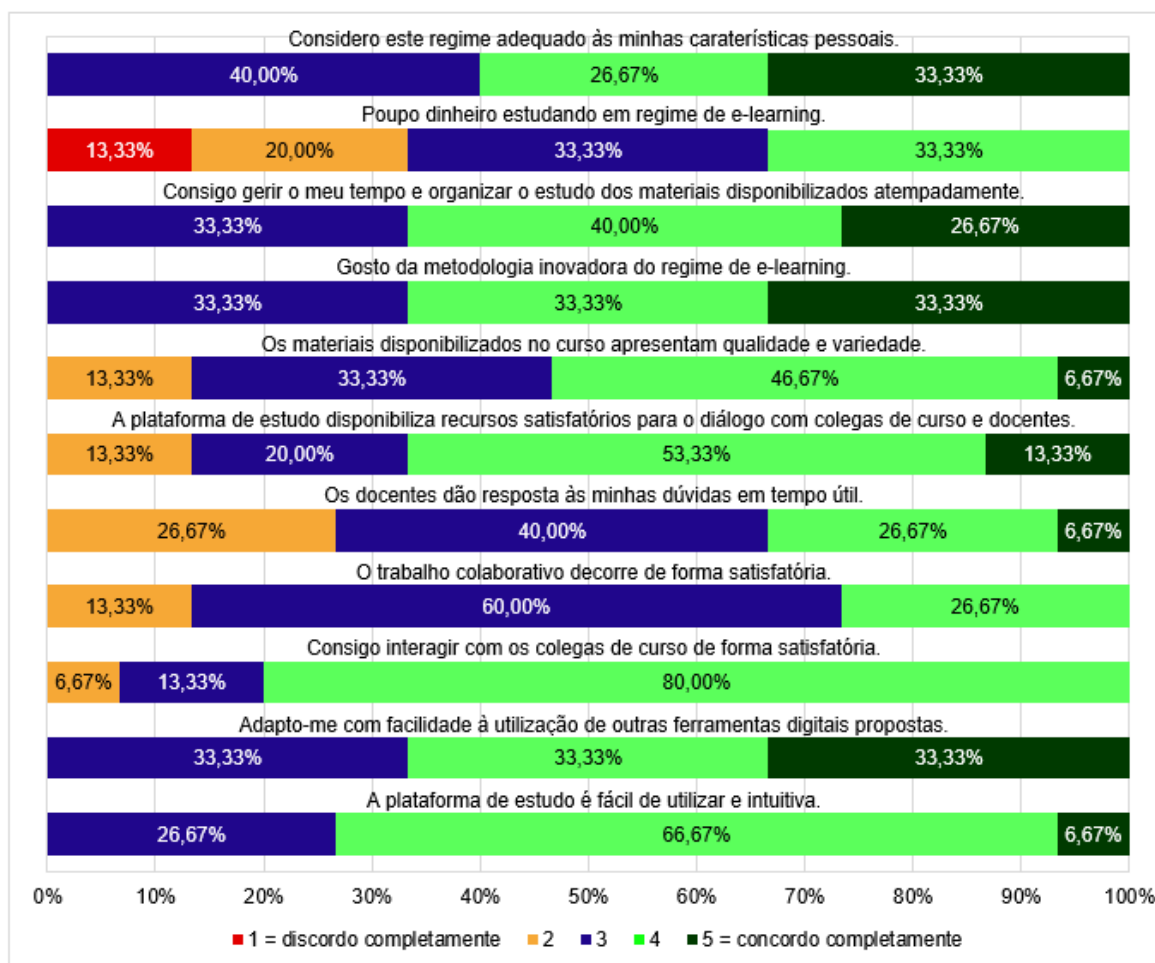


Figura 12. Concordância com afirmações relativas à experiência em e-learning.

Solicitámos, ainda, que indicassem outros fatores que considerassem influenciar positivamente ou negativamente a sua experiência em e-learning.

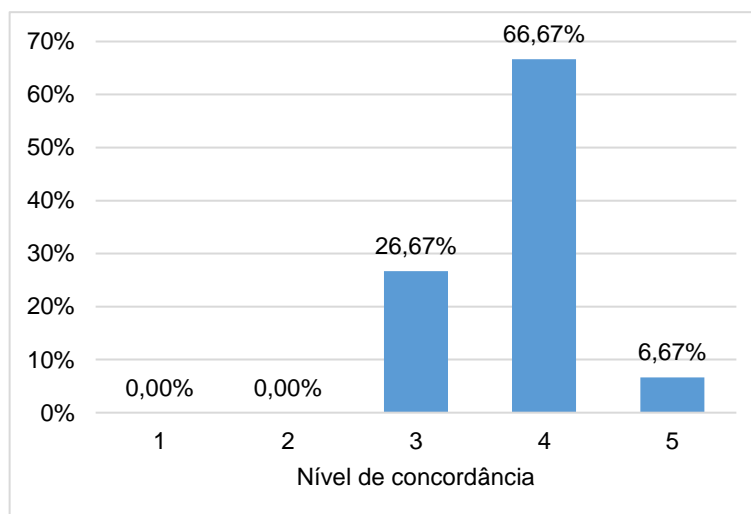
Como fatores de influência positiva na experiência de e-learning foram acrescidos o "superar a barreira do espaço e conseguir aprender com os melhores professores no assunto", as "tarefas imediatas" e a "conjugação com vida pessoal".

Como fatores considerados influenciando negativamente os inquiridos apontaram: "Não me adapto bem à leitura e análise dos documentos não impressos.", "fraco acompanhamento de professores", falta de resposta a dúvidas e desrespeito pelos timings, não gostarem do processo de avaliação, a necessidade de webconferências, "não conhecer (ainda) os meus colegas", a

necessidade de aplicativo para “acessar a plataforma, de forma mais rápida e consequentemente interagir mais (. . .) Se tiver celular, a informação chegará mais rápido” e dificuldades nos trabalhos de grupo, como “contornar a diferença de níveis e interesses dos alunos quando do trabalho em equipa”.

Para melhor clareza na explanação das respostas, apresentamos gráficos ilustrativos dos graus de concordância com as afirmações referentes à experiência dos estudantes inquiridos (o nível 1 corresponde a “discordo completamente” e o nível 5 corresponde a “concordo completamente”).

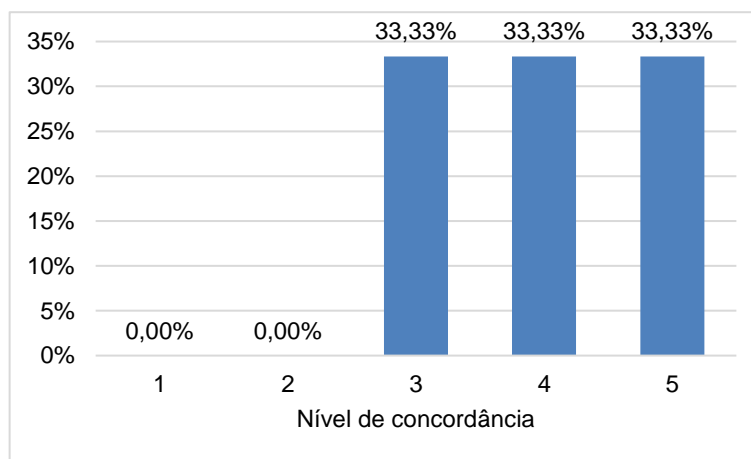
Ao ser solicitado que expressassem o nível de concordância com a afirmação “A plataforma de estudo é fácil de utilizar e intuitiva”, uma maioria correspondente a 66,67% dos inquiridos escolheu o índice 4. Todos os estudantes inquiridos responderam dentro dos níveis 3, 4 e 5, indicando estarem confortáveis com as plataformas.



*Figura 13.* Nível de concordância com a afirmação “A plataforma de estudo é fácil de utilizar e intuitiva”.

Na afirmação “Adapto-me com facilidade à utilização de outras ferramentas digitais propostas” as respostas dividiram-se equitativamente pelos três níveis de

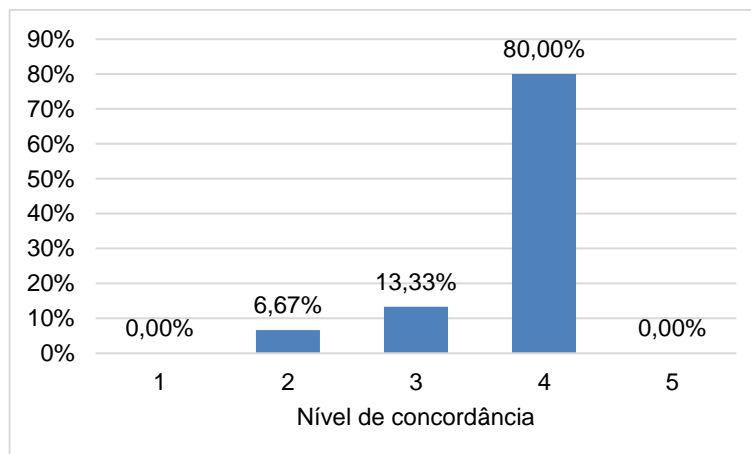
maior concordância – os níveis 3, 4 e 5 tiveram 33,33% de respostas. Esta facilidade de adaptação a novas ferramentas será indicativa de que os estudantes têm um perfil que permite uma boa integração na aprendizagem em meio virtual, nomeadamente “saber explorar as ferramentas que o espaço virtual possibilita” (Barros, 2013, p. 132).



*Figura 14.* Nível de concordância com a afirmação “Adapto-me com facilidade à utilização de outras ferramentas digitais propostas”.

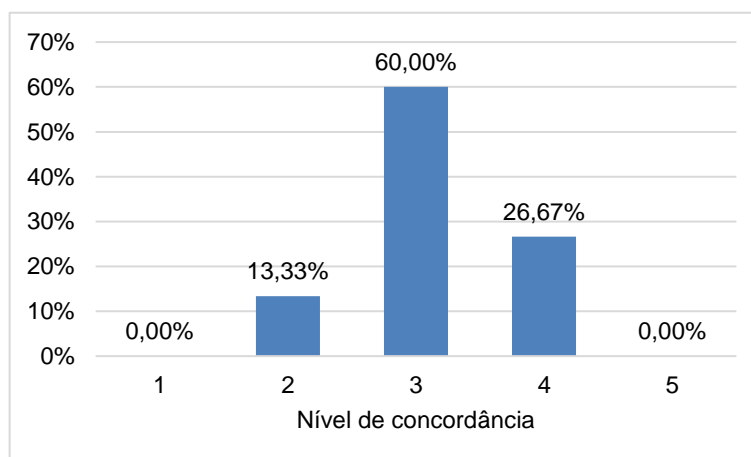
Ao ser solicitado o nível de concordância com a afirmação “Consigo interagir com os colegas de curso de forma satisfatória”, 80% dos inquiridos selecionam o nível 4, indicando concordância.

A aprendizagem colaborativa inerente ao *e-learning*, como referido por Harasim (2000), vai permitir o estabelecimento de laços entre estudantes, que serão incentivo à participação e troca de experiências enriquecedoras.



*Figura 15.* Nível de concordância com a afirmação “Consigo interagir com os colegas de curso de forma satisfatória”.

Contudo, para a afirmação “O trabalho colaborativo decorre de forma satisfatória” 60,00 % dos estudantes escolhem o nível intermédio 3. Nas respostas dadas há um desvio para o nível superior, ainda que nenhum estudante tenha selecionado o nível 5 (concordo completamente).



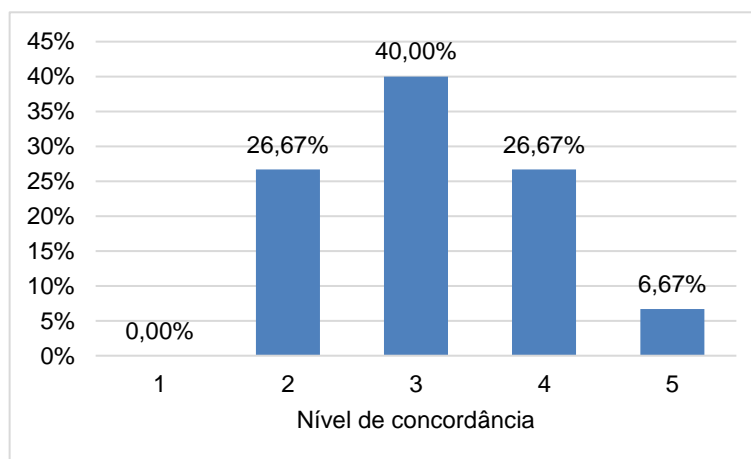
*Figura 16.* Nível de concordância com a afirmação “O trabalho colaborativo decorre de forma satisfatória”.

Esta percentagem poderá indicar – comparativamente com a resposta prévia, alguma dificuldade no trabalho em grupo, referida quando solicitámos que

indicassem, complementarmente, outros fatores que considerassem influenciar positivamente ou negativamente a sua experiência em *e-learning*.

Para além do estabelecimento de laços afetivos e troca de experiências, “o trabalho em equipa prepara os estudantes para actuar nas modernas organizações, onde as tarefas são cada vez mais interdependentes e onde cada vez se torna mais necessária a partilha de informação e conhecimento, bem como uma actuação profissional concertada” (Pereira et al., 2007, p. 11).

Quarenta por cento dos estudantes inquiridos seleccionaram o nível de concordância 3 (médio) relativamente à afirmação “Os docentes dão resposta às minhas dúvidas em tempo útil”.

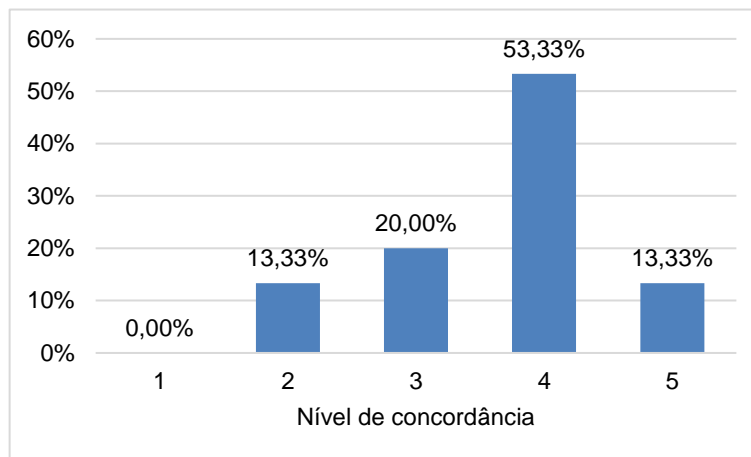


*Figura 17.* Nível de concordância com a afirmação “Os docentes dão resposta às minhas dúvidas em tempo útil”.

Ainda que, na questão aberta complementar, relativa a fatores considerados como influenciando negativamente, tenha sido apontado “fraco acompanhamento de professores” e falta de resposta a dúvidas, na afirmação em análise o desvio de resposta é para o nível de satisfação superior (5), com 6,67 % de respostas.

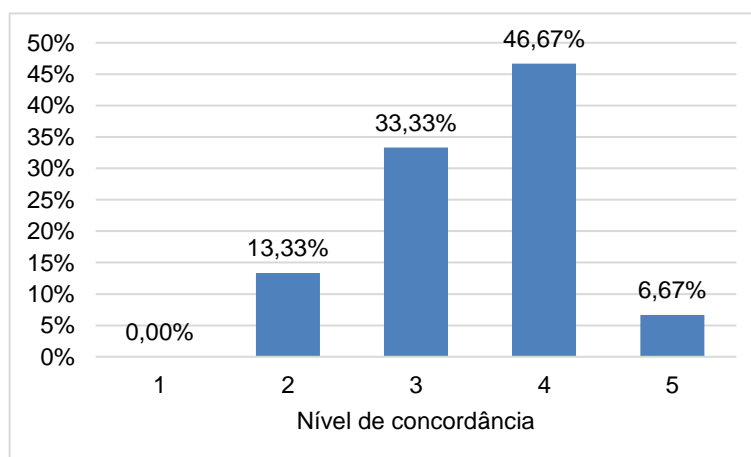
Relativamente aos recursos comunicacionais disponibilizados, 53,33 % dos inquiridos indicam o nível 4 de concordância para a afirmação “A plataforma de

estudo disponibiliza recursos satisfatórios para o diálogo com colegas de curso e docentes”



*Figura 18.* Nível de concordância com a afirmação “A plataforma de estudo disponibiliza recursos satisfatórios para o diálogo com colegas de curso e docentes”.

Também a qualidade e variedade dos materiais disponibilizados têm uma avaliação positiva, com 46,67 % dos inquiridos a atribuir o nível 4 à afirmação “Os materiais disponibilizados no curso apresentam qualidade e variedade”.



*Figura 19.* Nível de concordância com a afirmação “Os materiais disponibilizados no curso apresentam qualidade e variedade”

À afirmação “Gosto da metodologia inovadora do regime de *e-learning*” são atribuídos, equitativamente, 33,33 % de respostas aos 3 níveis de satisfação superiores (níveis de concordância 3, 4 e 5).

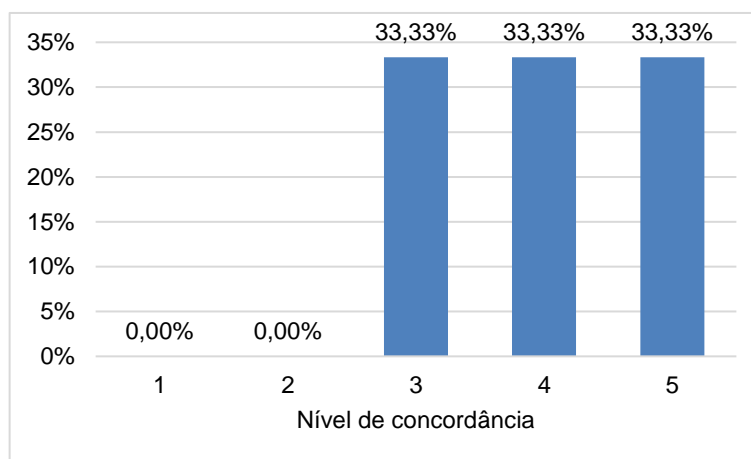


Figura 20. Nível de concordância com a afirmação “Gosto da metodologia inovadora do regime de *e-learning*”.

Quando é focada a gestão do tempo pessoal, 40% dos estudantes indicaram o nível 4, sendo que a totalidade dos estudantes indica os 3 níveis de maior concordância com a afirmação “Consigo gerir o meu tempo e organizar o estudo dos materiais disponibilizados atempadamente”.

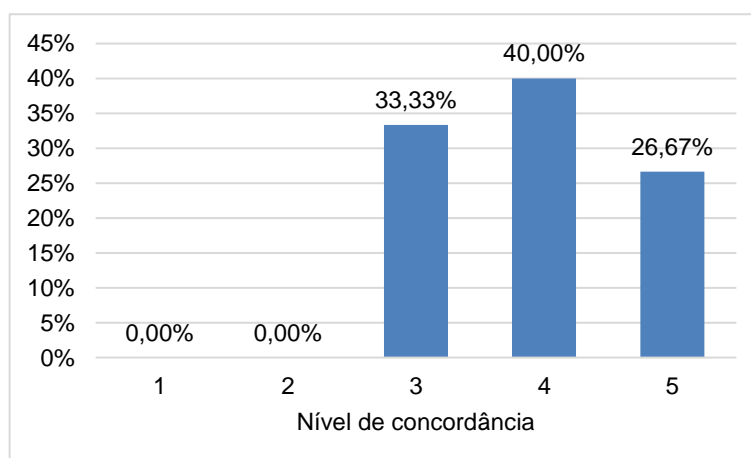
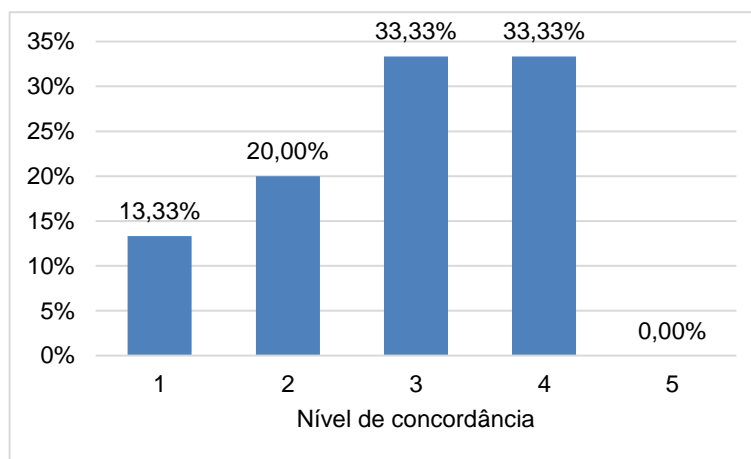


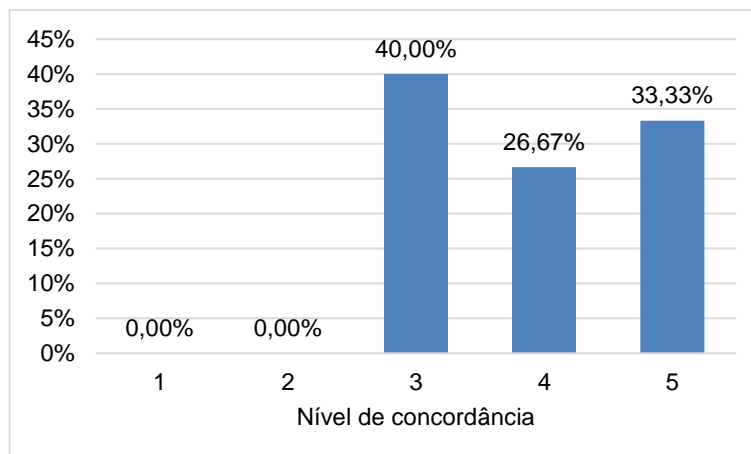
Figura 21. Nível de concordância com a afirmação “Consigo gerir o meu tempo e organizar o estudo dos materiais disponibilizados atempadamente”.

A percepção de poupança financeira com a escolha desta modalidade de ensino é avaliada pela afirmação “Poupo dinheiro estudando em regime de *e-learning*”, à qual 33,33 % dos estudantes atribuem o nível de concordância 4 e igual percentagem o nível de concordância 3.



*Figura 22.* Nível de concordância com a afirmação “Poupo dinheiro estudando em regime de *e-learning*”.

Ao serem questionados sobre a adequabilidade do regime às suas características pessoais, pela afirmação “Considero este regime adequado às minhas características pessoais”, 40,00 % dos inquiridos selecionam o nível de concordância 3, sendo que a totalidade dos inquiridos respondeu selecionando os três níveis mais altos.



*Figura 23.* Nível de concordância com a afirmação “Considero este regime adequado às minhas características pessoais”.

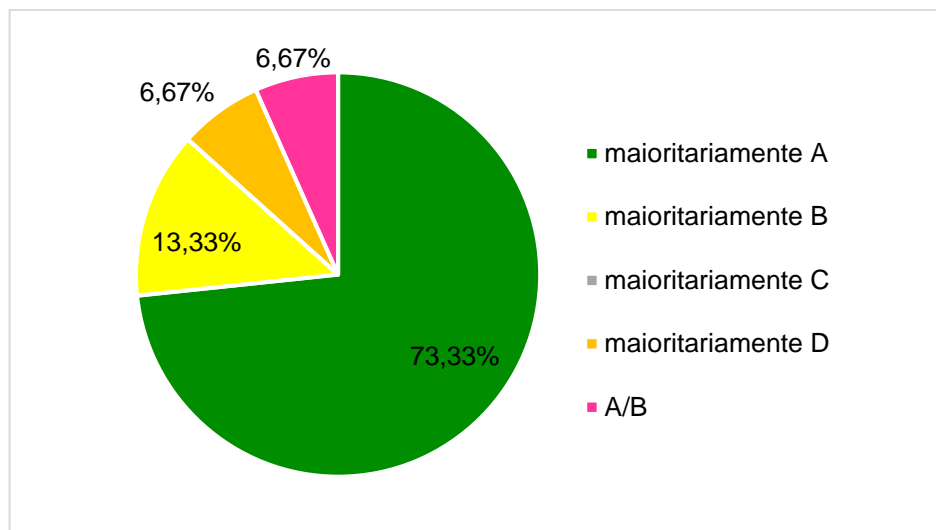
### **4.3 Caracterização de estilos de uso do espaço virtual**

Para caracterização dos estilos de uso do espaço virtual solicitámos aos inquiridos que seleccionassem afirmações que caracterizassem a forma como usam o espaço virtual, enquanto estudantes, adaptando o questionário de Barros (2009, 2013). Agradecemos à autora a disponibilização do questionário e a sua colaboração na adaptação e aplicação do mesmo na presente investigação.

Os estilos estão classificados como A, B, C, D:

- Estilo A - estilo de uso participativo do espaço virtual;
- Estilo B - estilo de uso e pesquisa em espaço virtual;
- Estilo C - estilo de estruturação e planeamento no espaço virtual;
- Estilo D - estilo de ação concreta e produção no espaço virtual.

Desta aplicação do questionário de caracterização de estilos de uso do espaço virtual resultou uma clara maioria de resultados indicativos de estudantes em que o estilo A está mais presente - estilo de uso participativo do espaço virtual: 73,33% dos estudantes.



*Figura 24.* Estilos de uso do espaço virtual mais presentes nos inquiridos.

O estilo de uso participativo do espaço virtual tem o seu foco na participação e nos aspetos comunicacionais e colaborativos. As afirmações que o caracterizam, e que foram maioritariamente selecionadas pelos inquiridos, são as seguintes:

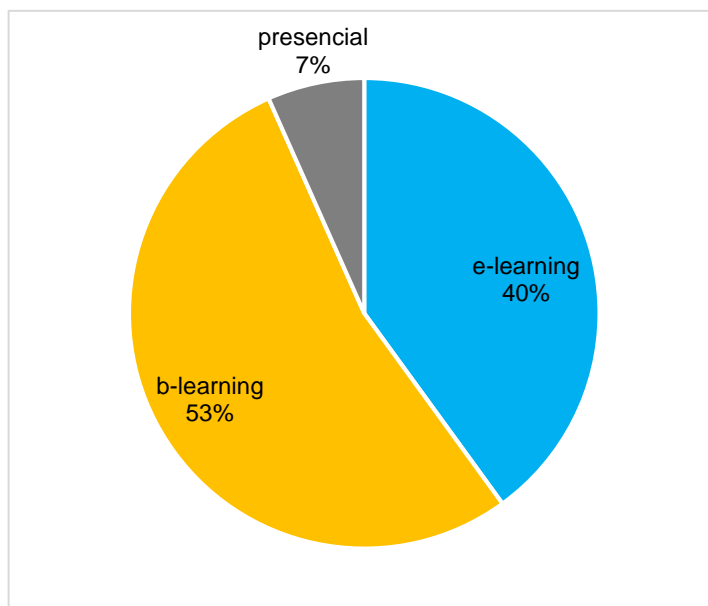
- Faço pesquisas/buscas na web sobre os conteúdos a serem estudados;
- Partilho materiais de estudo com os colegas e sigo o debate sobre as matérias;
- Participo em grupos virtuais de estudo (rede social, comunidade, blogue, lista de discussão);
- Procuo informações na web, para melhor refletir e gerar novas ideias;
- Estudo vendo primeiro as imagens, vídeos ou ilustrações e só depois leio o texto.

Reforçamos que, ao serem aplicados instrumentos de caracterização de estilos de aprendizagem, não se pretende uma classificação estática, mas uma identificação dos estilos mais presentes, podendo esta caracterização contribuir para o estabelecer de estratégias adequadas e para o desenvolvimento de competências que permitam a cada estudante o sucesso nas aprendizagens. (Barros, 2009)

Entre os inquiridos, 66,67 % selecionaram afirmações de todos os estilos de aprendizagem em meio virtual, ou seja, as afirmações selecionadas permitem a identificação do estilo mais presente, mas os estudantes possuem características correspondentes a estilos diversos.

### **Regime preferido**

Colocámos aos inquiridos a questão de qual o regime preferido, caso pudessem optar. Mais de metade dos estudantes (53%) indicaram que optariam por regime em b-learning (componente em *e-learning* e componente presencial).



*Figura 25.* Regime que escolheriam, após terem experienciado o regime de *e-learning*, caso pudessem optar.

Não foi detetada qualquer afinidade entre a preferência pela opção b-learning e as respostas às questões que visavam a identificação de fatores de satisfação percebidos, nomeadamente a de níveis baixos (1 e 2) de concordância com as afirmações apresentadas para avaliação da concordância em escala de Likert ou a questão “Indique fatores que considere influenciarem negativamente a sua experiência em regime de *e-learning*, caso existam”.

#### **4.4 Sugestões de melhoria propostas pelos estudantes**

Na prossecução do objetivo de *descrever sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, propostas pelos estudantes de e-learning, relativas a esta modalidade*, solicitámos, em questão aberta, que indicassem alterações que efetuariam, relativamente à prática experienciada.

As sugestões apresentadas refletem interesse em maior acompanhamento, necessidades e preferências específicas de ferramentas e de proximidade. Transcrevemos as sugestões propostas:

“Maior presença dos docentes, envolvem-se pouco e a assiduidade é quase nula (melhorou substancialmente este semestre, reconheço). Salvaguardo que existem exceções com um acompanhamento de muita qualidade e quase diário. E, claramente, mexeria no processo de avaliação.”;

“aproximar mais os colegas do curso, fazer a tutoria considerando a particularidade de cada País e ajustar conteúdos audiovisuais e hipertextos que que facilita os estudos.”;

“Estar presente nos momentos presenciais para conhecer colegas e professores.”;

“Criaria aplicativo da plataforma!”;

“Nas aulas híbridas (presenciais e à distância) a preocupação para quem está no computador não é a mesma para quem está presente à sala. Melhoraria o vídeo e o áudio para que todos tivessem condições iguais de absorção de informações compartilhadas.”;

“Intercalar”;

“Por vezes, são facultados materiais em línguas estrangeiras desnecessariamente, pois existem em português.”

Foi, ainda, deixado um espaço para resposta aberta, em que os inquiridos poderiam registar observações relativas à sua vivência enquanto estudantes em *e-learning*. Deixamos a transcrição das respostas:

“Em geral, estou satisfeita com o regime e-learning, apesar de ser muito difícil estudar basicamente sozinha, gerir o meu tempo, trabalho, família, etc, mas com muita persistência, entreadajuda online dos colegas, consegue-se chegar ao objetivo final, melhorar os meus conhecimentos e claro o "canudo".”;

“Particularmente adoro estudar nessa modalidade de ensino, no caso do mestrado, o diferencial se encontra na instituição que leva com seriedade a proposta de educação a distância.”;

“é-me mais difícil tirar dúvidas. requer mais organização da minha parte (apontar e registar dúvidas) e criar/solicitar momentos para tirá-las.”;

“Interessante e diferente. Requer organização e disciplina.”;

“Muito bom participar de ideias novas com pessoas dispostas a aprender junto.”;

“O ensino a distância é bom mas seria melhor intercalar com o presencial ou seja, programar as aulas presenciais” [complementa a resposta “Intercalar” na questão anterior].

Apresentamos de seguida uma síntese dos dados recolhidos e principais resultados encontrados na nossa investigação.

Das respostas obtidas às questões de identificação dos motivos de escolha do *e-learning* para estudo (motivações prévias à frequência) concluímos que os estudantes consideravam que o *e-learning* permitiria uma melhor gestão do tempo pessoal. – Esta opção foi selecionada por 73,33 % dos inquiridos. Na questão em que foi feita a seleção dos fatores percecionados como vantajosos, já na perspetiva de estudante em regime de *e-learning*, verifica-se que são selecionados os três níveis de maior concordância com a afirmação “Consigo gerir o meu tempo e organizar o estudo dos materiais disponibilizados atempadamente”, confirmando a expectativa.

O evitar deslocações a estabelecimento de ensino e a possibilidade de experienciar uma nova modalidade de ensino e aprendizagem foram motivações

apresentadas para a escolha do regime, com 53,33 % dos estudantes a selecionar cada uma dessas opções.

Os fatores percebidos como vantajosos no regime de *e-learning* (enquanto estudante do regime) que obtiveram graus de concordância com desvio positivo, tendo sido escolhidos os três níveis de maior concordância, e com 33,33,% dos inquiridos a expressar concordar completamente com a afirmação, foram “Considero este regime adequado às minhas características pessoais”, “Conseguo gerir o meu tempo e organizar o estudo dos materiais disponibilizados atempadamente” e “Adapto-me com facilidade à utilização de outras ferramentas digitais propostas”.

Na questão aberta complementar foram mencionados como fatores positivos o superar a distância, a oportunidade de aprender com “os melhores professores” e a possibilidade de conjugação com a vida pessoal.

Ainda para identificação de fatores de satisfação percebidos, foi colocada questão aberta para indicação de fatores percebidos como negativos no regime de *e-learning* (enquanto estudante). Foram mencionados como negativos fatores pessoais de dificuldade de adaptação a documentos digitais (leitura de material não impresso), não gostarem do processo de avaliação, sentirem falta de aplicativos específicos e “webconferências” e falta de acompanhamento de docentes e de resposta a dúvidas, assim como dificuldades nos trabalhos de grupo.

De referir que 40% dos inquiridos consideraram o nível médio de concordância (3) com a afirmação “Os docentes dão resposta às minhas dúvidas em tempo útil”, 26,67 % o nível 4 e 6.67% o nível 5 (concordo completamente), contrariando a afirmação individual atrás referida. Também relativamente às dificuldades em trabalhos de grupo encontramos resultados globais que contrariam essa afirmação: não havendo níveis extremos selecionados, 80% dos inquiridos selecionaram o nível 4 de concordância com a afirmação “Conseguo interagir com os colegas de curso de forma satisfatória”.

Ainda que indicado como fator influenciando negativamente a experiência em *e-learning* (por um estudante), foi enunciado como sugestão nessa questão e

complementado na questão aberta “Relativamente à prática que experienciou em regime de *e-learning*, que alterações efetuará” o fator acesso m-learning (acesso móvel via smartphone).

É mencionado pelo inquirido que a existência de “aplicativo para celular” permitiria maior interação e rapidez nas respostas, por usar mais o telefone e quem usa só o computador não responde logo. Esta sugestão poderá ser válida no que concerne à acessibilidade à plataforma, parecendo-nos, contudo, divergente do conceito de assincronicidade dos fóruns que, por sua vez, é fator de acessibilidade ao ensino superior em *e-learning*. O facto de os estudantes poderem estudar e fazer as interações necessárias na plataforma, com materiais, colegas e docentes, no momento que lhes for mais propício é uma das vantagens do regime *e-learning*.

Outras sugestões focavam a necessidade de maior presença e acompanhamento pelos docentes, recursos mais adaptados às particularidades de cada país e necessidade de momentos presenciais.

## **Conclusões**

## **Conclusões e Considerações finais**

Com a dissertação aqui desenvolvida estudamos os desafios da comunicação educacional mediada, na perspectiva do estudante, e tivemos oportunidade de verificar que os estudantes neste grau de ensino se mostram globalmente satisfeitos com a modalidade de *e-learning*. As motivações para a escolha deste regime estão maioritariamente relacionadas com a gestão de tempo pessoal, mas também com a expectativa de experienciar o *e-learning*. Já enquanto estudantes, os inquiridos reafirmam como fatores positivos a gestão de tempo e satisfação com o regime.

São reveladas dificuldades pontuais por alguns estudantes, que podem constituir um desafio no seu percurso, mas a percepção que têm desta modalidade revelou consciência das suas vantagens. Essas dificuldades estão relacionadas com a comunicação com professores e pares e com o acesso digital. No ensino a distância a comunicação é mediada via computador e tem lugar em espaços virtuais – é essa mediação que torna possível o *e-learning*, contudo, incluída na literacia digital necessária ao uso desta via, terá de estar a consciência de que há particularidades específicas que diferenciam a comunicação mediada da comunicação face-a-face, assim como a importância da assincronicidade para que o acesso seja possível.

Reafirmamos, assim, que o *e-learning* se apresenta como um recurso fundamental para a educação, a inclusão e a oportunidade de acesso. As dificuldades de acesso a um curso presencial, quer pela distância física, quer pelo tempo de deslocação e de coordenação de horários com todas as outras responsabilidades da vida adulta, podem ser ultrapassadas através desta modalidade de ensino, que permite ao estudante trabalhar em qualquer hora e qualquer lugar, ao seu ritmo.

O foco do presente trabalho – com a pergunta “Quais as percepções dos estudantes de *e-learning* face a esta modalidade de ensino a distância?” – era saber a perspectiva do estudante sobre esta modalidade de ensino a distância, as

suas motivações para iniciar um percurso em *e-learning* e o que percebem como importante para o sucesso no percurso de estudante realizado neste regime e o seu grau de satisfação nesse percurso.

Dos estudos realizados, tanto do referencial teórico como das respostas obtidas na aplicação empírica, podemos concluir que os estudantes estão maioritariamente satisfeitos com o *e-learning*, sendo a busca de melhor gestão do tempo pessoal a principal motivação para a sua frequência. Já enquanto estudantes, mantêm percebidos como positivos fatores relacionados com gestão de tempo e acessibilidade, considerando o regime adequado às suas características pessoais. Confirmámos nesta investigação que são estudantes adultos, que se enquadram num perfil de vida ativa, com responsabilidades de várias ordens que exigem uma boa gestão do tempo, para coordenação de todos os campos da sua vida.

O objetivo geral da nossa investigação, de identificar as motivações e percepções que podem contribuir para o sucesso dos estudantes de *e-learning* de 2.º ciclo, foi concretizado, sendo identificadas como principais motivações e percepções: a gestão de tempo, o gosto pelo *e-learning* e a facilidade de adaptação a esta modalidade. A gestão pessoal do tempo revela-se um fator fundamental para estudantes com as características do nosso público-alvo – como referido na literatura consultada (Pereira *et al.*, 2007; Quintas *et al.*, 2014; Neves *et al.*, 2017), o estudante de *e-learning* é adulto, profissionalmente ativo e procura coordenar a sua aprendizagem com as restantes responsabilidades da vida adulta. A manifestação de interesse pela modalidade e adaptação à mesma derivará do facto de os nossos inquiridos terem experiência prévia com computadores e o meio virtual, conforme constatámos, podendo integrar-se nos conceitos de White e Le Cornu (2011) de residente digital e visitante digital.

Eram objetivos específicos deste trabalho: identificar as motivações dos estudantes para a frequência de cursos conferentes de grau em regime a distância na modalidade de *e-learning*; identificar os fatores positivos percebidos pelos estudantes de cursos em *e-learning*, relativamente a esta modalidade; identificar as

dificuldades percebidas pelos estudantes em *e-learning*, relativamente a esta modalidade e, por fim, descrever sugestões de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, propostas pelos estudantes de *e-learning*, relativamente a esta modalidade.

No que concerne ao primeiro dos objetivos específicos, quer na nossa revisão teórica, quer na investigação empírica realizada, encontramos a gestão do tempo como fator fundamental. Os estudantes querem enquadrar a aprendizagem nas suas vidas e encontram no *e-learning* a oportunidade de realizar esse objetivo. A escolha do fator “evitar deslocamentos” enquadra-se na gestão do tempo e o outro fator assinalado em destaque é a possibilidade de experienciar a modalidade, apontando interesse e compromisso por parte dos que ingressam no *e-learning*.

No objetivo de identificação de fatores positivos, percebidos após o início da frequência de curso em *e-learning*, verificamos que os estudantes confirmam as suas expectativas, considerando conseguir gerir o seu tempo e organizar os materiais de estudo atempadamente e facilidade de adaptação às ferramentas propostas, assim como a autonomia no estudo e a possibilidade de trabalhar com pessoas de diferentes países. Para estes graus de satisfação terão contribuído as bases prévias, pois todos os estudantes revelaram anterior utilização dos espaços virtuais, assim como os estilos de aprendizagem presentes, que caracterizam a sua interação em meio virtual.

A maioria dos estudantes enquadra-se no estilo de uso participativo do espaço virtual, o que consideramos favorável numa modalidade onde o colaborativismo tem um papel importante (Harasim, 2000), sendo mesmo esse estilo de uso do espaço virtual o único em que se revelaram características presentes em todos os estudantes. Neste estilo de uso do espaço virtual (Barros, 2009) encontramos presente a preferência por muitas das ferramentas e atividades disponibilizadas nas plataformas de estudo, contudo, ao desenhar cursos será importante ter em conta a diversidade e as características de todos os estudantes, sendo utilizadas estratégias que permitam que todos possam ter sucesso.

No nosso objetivo de identificar as dificuldades percebidas pelos estudantes, encontramos fatores de comunicação, como a necessidade maior

feedback e dificuldade de adaptação aos meios e à assincronicidade, sendo de referir que estes fatores foram indicados isoladamente em questão aberta. As dificuldades percebidas foram complementadas pelos estudantes por sugestões indicadas na resposta ao objetivo seguinte.

No nosso objetivo de descrever sugestões de melhoria propostas pelos estudantes, é sugerida maior presença de docentes, adaptação de meios à diversidade de estudantes (particularidades de cada país) e aplicativo para telemóvel. Os estudantes sugerem maior envolvimento e presença de docentes, considerando que “ficam offline demasiado tempo”, necessidade de fornecer materiais de apoio adequados a cada país e referem, ainda, que os textos deviam ser fornecidos em português. A sugestão de criação de aplicativo para telemóvel que permita aceder à plataforma de estudo é apontada também como meio de comunicação mais imediata. Ainda que consideremos que algumas das sugestões revelam dificuldades de adaptação a um método assíncrono, consideramos pertinente a sua análise para que se encontrem soluções de acordo com as necessidades manifestadas.

Na sequência das questões de pesquisa delineadas, relativamente à questão “Quais as percepções dos estudantes de *e-learning* relativamente a essa modalidade de ensino a distância?”, o nosso resultado é que as expectativas que os levaram a ingressar se apresentam como confirmadas e a sua avaliação pode ser considerada maioritariamente positiva. Os estudantes procuravam uma modalidade que lhes permitisse uma boa gestão pessoal do tempo e evitar deslocamentos e confirmam essa expectativa, também a vontade apontada de experienciar a modalidade se apresenta como uma boa motivação, atendendo aos bons níveis de satisfação indicados, já enquanto estudantes.

Relativamente à questão “De que forma podem as características pessoais condicionar as percepções dos estudantes de *e-learning* relativamente a esta modalidade de ensino a distância?” concluímos que, no público-alvo investigado, as características pessoais, experiência prévia e estilos de uso do virtual parecem ter condicionado a escolha por esta modalidade, uma vez que todos os inquiridos tinham experiência prévia no meio digital. Ao escolherem o *e-learning* os

estudantes tinham consciência de requisitos que lhes permitiriam estudar nesta modalidade de ensino a distância.

Relativamente à questão “Como podem as percepções dos estudantes em regime de *e-learning* contribuir para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade?”, consideramos que as percepções dos estudantes em regime de *e-learning* podem, efetivamente, contribuir para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade, uma vez que o conhecimento da sua perspetiva contribuirá para alterações positivas com vista a contornar algumas dificuldades percebidas, assim como ao melhor conhecimento da realidade do estudante, seus anseios e dificuldades.

A investigação permitiu-nos um melhor conhecimento da perspetiva do aprendente, num contexto em que é seu o papel principal e o objetivo é permitir-lhe aprendizagens bem sucedidas. Pudemos caracterizar estudantes, saber das suas expectativas e necessidades.

Consideramos importante auscultar as percepções dos estudantes, por serem estes o principal interveniente no processo, sendo opção sua ingressar neste regime e sendo as suas capacidades e competências e o seu sucesso no processo de aprendizagem o mais importante.

Foi confirmada a nossa percepção pessoal de que os estudantes que ingressam nesta modalidade de ensino a distância e neste grau académico de 2.º ciclo possuem já a maturidade para esta escolha e a consciência das particularidades do *e-learning*, assim como das suas características pessoais que possam ser condicionantes favoráveis ou desfavoráveis ao seu sucesso neste regime.

Verificámos coincidência de níveis etários típicos ao *e-learning*, mencionados na literatura consultada, e nos estudos de caracterização de estudantes em particular, assim como, tratando-se de estudantes de mestrado, uma consciência e empenho no prosseguir de estudos que permite um contornar de fatores que considerem menos positivos e a capacidade de apresentar sugestões de melhoria.

## **Sugestões e recomendações**

A escolha do *e-learning* como objeto de estudo nesta dissertação deriva da convicção pessoal da investigadora de que esta modalidade de ensino a distância poderá ser o meio mais eficaz de dar acesso à aprendizagem a públicos adultos e de que a perspectiva dos estudantes é fundamental para que o processo de melhoria contínua necessária em contextos educativos seja eficiente.

Sendo muito importante a literatura consultada neste processo de aprendizagem pessoal a que nos propusemos, pensamos poder contribuir para a melhoria contínua necessária, fornecendo dados das percepções dos estudantes que permitam identificar fatores de sucesso na comunicação educacional mediada e focando-nos num grau de ensino específico. Estes dados poderão ser úteis, para além da pesquisa efetuada.

Ter em atenção a perspectiva daquele que é o objeto central do processo educativo – o estudante – parece-nos fundamental, pois só conhecendo as suas motivações, os fatores positivos percebidos e as dificuldades percecionadas, será possível construir percursos de sucesso.

Conquanto não se tenha verificado no estudo presente, pois todos os estudantes tinham experiência prévia no uso do computador, a especificidade do meio virtual e as lacunas na literacia digital podem dificultar acesso ao *e-learning*. Porque falamos de cidadãos adultos será importante continuar a apostar em políticas que permitam uma eficaz utilização dos meios digitais.



## Referências bibliográficas

- Alonso, C., & Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.  
Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/311452891\\_Los\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_Procedimientos\\_de\\_diagnostico\\_y\\_mejora](https://www.researchgate.net/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora) a 18 de setembro de 2017.
- Anderson, J. R. (2004). *Psicologia cognitiva e suas implicações experimentais*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.  
Acedido em [http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura\\_SocialLearningTheory\\_ger.pdf](http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf) a 22 de setembro de 2017.
- Barros, D. M. V. (2009). *Estilos de uso do espaço virtual: Como se aprende e se ensina no virtual?* Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniela.pdf>
- Barros, D. M. V. (2012). Estilos de aprendizagem em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Eds.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 79-96). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Barros, D. M. V. (2013). *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Barros, D. M. V., Barros, I. V., & Seara, I. (2013). Projeto acessibilidades: a educação a distância inclusiva no ensino superior. *Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 16 janeiro/abril. Acedido em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2884>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

- Broadband Commission [Comissão para a Banda Larga (ITU - International Telecommunication Union/UNESCO)]. (2016). *The state of broadband 2016: Broadband catalyzing sustainable development*. Acedido em <http://www.broadbandcommission.org/Documents/reports/bb-annualreport2016.pdf> a 17 de julho de 2017.
- Cardoso, G., Mendonça, S., Sousa, J., & Lamy, C. (2016). *Políticas Públicas para Sociedade de Informação e Media*. Obercom - Observatório das Comunicações [Relatórios Obercom setembro 2016], acedido em [https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/10/2016\\_OBERCOM\\_Políticas-para-a-Sociedade-de-Infomac%CC%A7a%CC%83o-e-Media.pdf](https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/10/2016_OBERCOM_Políticas-para-a-Sociedade-de-Infomac%CC%A7a%CC%83o-e-Media.pdf)
- Castañon, G. A. (2007). O cognitivismo é um humanismo. *Psicologia Argumento*, v. 25, n. 48, pp. 51-64, jan./mar. acedido em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=999&dd99=view&dd98=pb>
- Castells, M. (2000). *The information age: Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Comissão Europeia [Direção-Geral para a Educação e Cultura]. (2002). *Distance learning*. Acedido em <https://bookshop.europa.eu/en/distance-learning-pbNC4101834/>
- Correia, C., & Tomé, I. (2007). *O que é o e-Learning*. Lisboa: Plátano Editora.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J. (Ed.). (2016). *Educação: Um tesouro a descobrir*. [versão portuguesa do relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI para a UNESCO] Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> a 10 de março de 2017.
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A., & Nunes, C. (2015). *Educação a distância e e-learning no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta [OQEDeL – Observatório de Qualidade no

- Ensino a Distância e e-Learning]. Acedido em <https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/OQEDeL.pdf>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Acedido em [http://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf)
- FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia. (2015). *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais [ENILD] (2015–2020)*. Acedido em <http://www.ticsociedade.pt/enild#n04>
- Fortin, M-F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gardner, H. (2005). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre [Brasil]: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2011). *Multiple intelligences: The first thirty years*. [Introdução à obra “Estruturas da mente” publicada no 30.º aniversário]. Acedido em: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind-30-years.pdf>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *e-Learning in the 21st century a framework for research and practice* (pp. 49-71). Acedido em [http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Garrison+%26%20Anderson+\(2003\).pdf](http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Garrison+%26%20Anderson+(2003).pdf) [Open Universiteit Nederland].
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13. Acedido em <http://www.anitacrawley.net/Articles/GarrisonAndersonArcher2010.pdf>
- Gomes, M. J. (2005a). *e-Learning: Reflexões em torno do conceito*. Braga/Guimarães: UMinho [Universidade do Minho]. Acedido em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf>
- Gomes, M. J. (2005b). *Desafios do e-Learning: Do conceito às práticas*. Braga/Guimarães: UMinho [Universidade do Minho]. Acedido em

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3339/1/Educa%  
7%  
3%  
a3o-online.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3339/1/Educa%c3%a7%c3%a3o-online.pdf)

Governo de Portugal. (2017a). *Governo apresenta iniciativa para melhorar competências digitais de Portugal*. [Notícia/site oficial do governo de Portugal] Acedido em <http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/mctes/noticias/20170401-mctes-competencias-digitais.aspx> a 19 de julho de 2017.

Governo de Portugal. (2017b). *Portugal INCoDe.2030: Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030*. Acedido em [http://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/uploads/attachments/incode2030\\_final\\_28mar17.pdf](http://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/uploads/attachments/incode2030_final_28mar17.pdf) a 19 de julho de 2017.

INE [Instituto Nacional de Estatística]. Site [www.ine.pt](http://www.ine.pt) acedido a 18 de fevereiro de 2017.

[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquas&DESTAQUESdest\\_boui=224732582&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=224732582&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt)

INE [Instituto Nacional de Estatística]. (2015). *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias (2015)*. Acedido em [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquas&DESTAQUESdest\\_boui=224732582&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=224732582&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt) a 18 de fevereiro de 2017.

ITU [International Telecommunication Union]. (nd). *About International Telecommunication Union (ITU)*. Acedido em <http://www.itu.int> a 18 de julho de 2017.

IWS [Internet World Stats]. Site acedido em <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos: Aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. V. N. Famalicão: Centro Atlântico.

- Mandler, G. (2002). Origins of the cognitive (r)evolution. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, vol. 38(4), 339–353 Outono. Acedido em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jhbs.10066>
- Mendes, A. Q., Morgado, L., & Amante, L. (2010). Comunicação Mediada por Computador e Educação Online: Da Distância à Proximidade. In Silva, M., Pesce, L., & Zuin, A. (Ed.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Editora WAK. Acedido em [http://www.researchgate.net/publication/260677077\\_Comunicacao\\_Mediada\\_por\\_Computador\\_e\\_Educao\\_Online\\_Da\\_Distancia\\_Proximidade](http://www.researchgate.net/publication/260677077_Comunicacao_Mediada_por_Computador_e_Educao_Online_Da_Distancia_Proximidade)
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância – uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning [versão digital].
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance In Keegan, D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Eds.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 27-44). Santo Tirso: De Facto editores.
- Neves, C., Henriques, S., Abrantes, P., Bäckström, B., Jacquinet, M., & Magano, O. (2017). Licenciados da Universidade Aberta: Percursos, Motivações e Aprendizagens em ambiente digital. *Investigar em Educação*, II<sup>a</sup> Série, n. 6. Acedido em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7352/1/2017\\_Lics%20da%20UAb%20-%20percursos%20mots%20e%20aprendiz%20em%20amb%20digital.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7352/1/2017_Lics%20da%20UAb%20-%20percursos%20mots%20e%20aprendiz%20em%20amb%20digital.pdf)
- ONU [Organização das Nações Unidas]. (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo* [Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável]. Acedido em

[http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods\\_2educacao\\_web\\_pages.pdf](http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2educacao_web_pages.pdf)

a 10 de março de 2017.

Open University. Site acedido em <http://www.openuniversity.edu> a 25 de julho de 2017.

Paiva, J. (2003). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos*. Acedido em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/jpaiva-estudo-alunos.pdf>

Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: Para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta, acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>

Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. In *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168

Porter, L. R. (1997). *Creating the virtual classroom: Distance learning with the internet*. New York: Wiley Computer Publishing.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, vol. 9, n.º 5. Acedido em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, vol.5. Acedido em <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>

Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação* [UMinho], 2014, 27(2), pp. 33-56. Acedido em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6245/4860>

- Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning, and performance*. San Francisco [USA]. Pfeiffer.
- Schmitt, C. S., & Domingues, M. J. C. S. (2016). Estilos de aprendizagem: Um estudo comparativo. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior* [RAIES – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior], v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00361.pdf>
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Acedido em [http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf) em 25 de setembro de 2017.
- Tavares, J, Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002118/211842e.pdf> a 19 de fevereiro de 2017.
- Universia [Rede de cooperação universitária / Fundação]. Site acedido em <http://www.universia.net> e <http://www.universia.pt> em junho de 2016.
- Universidade Aberta. Site acedido em <http://portal.uab.pt/>
- UNRIC [Centro Regional de Informação das Nações Unidas]. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Acedido em <http://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel> a 9 de março de 2017.
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da internet. *Observatório (OBS\*) Journal*, 5, pp. 193-209. Acedido em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/112/155> em junho de 2016.

White, D., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, vol. 16, n. 9. Acedido em <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049> a 24 de setembro de 2017.

## **Anexos**

## **Anexo I.**

### **Pedido de colaboração / autorização**

## Anexo I. Pedido de colaboração em investigação / autorização

*Assunto: Pedido de colaboração em investigação / autorização*

*Data: Fri, 2 Dec 2016*

...

Caro Prof. \_\_\_\_\_,

Sónia Maria Teixeira da Silva, estudante do Mestrado em Comunicação Educacional e *Media* Digitais da Universidade Aberta, estando a desenvolver a dissertação na temática do e-learning, com o título “Desafios para o sucesso na comunicação educacional mediada: Estudo das percepções dos estudantes em regime de e-learning”, vem pedir a sua colaboração e autorização para aplicar um inquérito por questionário, no âmbito da investigação, aos estudantes do curso de Mestrado em \_\_\_\_\_, ministrado \_\_\_\_\_ e por si coordenado.

Os estudantes a participar podem ser indicados por si ou, se assim considerar, poderá enviar ao grupo que está a frequentar o curso o link de acesso ao questionário. Deixo à sua consideração.

O inquérito é simples e poderá ser respondido em cerca de 10 minutos no link: [https://goo.gl/forms/\(...\)](https://goo.gl/forms/(...))

Caso possa contar com a sua anuência, queira agradecer, em meu nome, aos seus mestrandos, aos quais solicito que respondam ao questionário até ao próximo dia 31 de dezembro, por favor.

Para efeito de tratamento dos dados, peço que me indique o número de estudantes a frequentar o curso.

Desde já muito agradecendo a colaboração prestada,

*Sónia Silva*

## **Anexo II.**

### **Guião do questionário**

## Anexo II. Guião do questionário

Guião para a realização de questionário de recolha de dados no âmbito da investigação para a dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional e Media Digitais, com a temática do e-learning e o título: “Desafios para o sucesso na comunicação educacional mediada: Estudo das percepções dos estudantes em regime de e-learning”.

Para efeitos desta investigação entendemos e-learning como ensino ministrado a distância, de forma mediada por computador em regime totalmente online.

Objetivo: identificar as motivações prévias para a frequência do ensino em regime de e-learning, os fatores percecionados pelos estudantes em regime de e-learning como positivos neste regime e eventuais dificuldades percecionadas na sua integração no regime e-learning.

Público-alvo: estudantes de cursos conferentes de grau académico, em regime de e-learning, ministrados por instituições de ensino superior portuguesas.

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
Caraterização do público-alvo	Idade	Temporal	Número de anos	<i>Indique a sua idade:</i>
	Género	Cultural	Masculino /feminino	<i>Selecione o seu género:</i>
	Experiência anterior com tecnologias informáticas	Temporal	Frequência de utilização	<i>Antes de iniciar o mestrado que está a frequentar, utilizava computador:</i>
		Instrumental	Tipo de utilização	<i>Caso utilizasse o computador antes do início do curso, selecione as opções que se aplicavam à sua utilização:</i>  <i>Se selecionou “outras ferramentas online”, diga quais:</i>
	Experiência anterior em e-learning	Instrumental	Frequência anterior	<i>Frequentou o regime de e-learning anteriormente?</i>
		Instrumental/ Temporal	Tipo e duração da experiência anterior	<i>Caso tenha frequentado curso(s) conferente de grau em regime de e-learning, indique a área de conhecimento do(s) curso(s) frequentado(s) e o grau:</i>

*Desafios para o sucesso na comunicação educacional mediada:  
Estudo das percepções dos estudantes de e-learning*

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
				<i>Caso tenha frequentado outro tipo de curso(s) em regime de e-learning, indique a área de conhecimento do(s) curso(s) frequentado(s) e a duração:</i>
		Temporal	Experiência anterior	<i>A sua experiência (total) em e-learning é:</i>
	Curso que frequenta	Organizacional	Cursos do público-alvo	<i>Indique o curso que está a frequentar (escreva o nome do mestrado):</i>
	Confirmação do regime praticado	Organizacional	Confirmação do regime	<i>O seu curso é ministrado:</i>
				<i>Caso tenha componentes presenciais, indique quais:</i>
Pausa ou prossecução de estudos	Temporal	Anos	<i>Qual o intervalo de tempo entre o último curso conferente de grau académico realizado (independentemente do regime) e o curso atual?</i>	
Identificação dos motivos de escolha do e-learning para estudo	Motivos da escolha do regime e-learning (prévios à frequência)	Contextual	Motivações para frequentar	<i>Que fatores motivaram a sua escolha por um curso em regime de e-learning?  (selecione as opções que se aplicaram na altura da escolha)</i>
	Motivações/Fatores percecionados como vantajosos neste regime (enquanto estudante em regime de e-learning)	Contextual	Motivações	<i>Para além das motivações que indicou na questão anterior, que outras motivações descobriu, já na perspetiva de estudante deste regime?</i>
				<i>Das motivações que indicou para a escolha do regime em e-learning, alguma não se concretizou?</i>
Identificação de fatores de	Fatores percecionados como vantajosos no	Instrumental	Adaptação e satisfação	<i>Identifique em que medida concorda com as seguintes afirmações relativas à sua</i>

*Desafios para o sucesso na comunicação educacional mediada:  
Estudo das percepções dos estudantes de e-learning*

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
satisfação percecionados	regime de e-learning (enquanto estudante no regime)			<i>experiência enquanto estudante em regime de e-learning;</i>  <i>Indique fatores ainda não mencionados que considere influenciarem <b>positivamente</b> a sua experiência em regime de e-learning:</i>
	Fatores percecionados como negativos no regime de e-learning (enquanto estudante no regime)	Instrumental	Adaptação e satisfação	<i>Indique fatores que considere influenciarem <b>negativamente</b> a sua experiência em regime de e-learning, caso existam:</i>
Identificação de características pessoais relacionadas com a aprendizagem em contextos online	Caraterização do estilo de uso do espaço virtual	Instrumental	Formas de uso do espaço virtual	<i>Selecione as afirmações que caraterizam a forma como usa o espaço virtual, enquanto estudante:</i>
Percepção sobre o regime de estudo manifestado como preferido pelos estudantes	Preferência de regime	Contextual	Regimes	<i>Após ter experienciado o regime de e-learning, caso pudesse optar, que regime escolheria?</i>
Análise da percepção sobre a experiência realizada em regime de e-learning	Percepções da experiência dos estudantes	Contextual	Sugestões	<i>Relativamente à prática que experienciou em regime de e-learning, que alterações efetuará?</i>
			Observações	<i>Caso deseje, registre aqui algumas observações relativas à sua vivência enquanto estudante em regime de e-learning.</i>

**Anexo III.**  
**Formulário de questionário**

### Anexo III. Formulário de questionário

## Estudar em e-learning

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados no âmbito de investigação para dissertação no Mestrado em Comunicação Educacional e Media Digitais.  
Não é solicitada a identificação dos inquiridos, sendo apenas solicitados dados de caracterização.  
Os dados recolhidos serão usados apenas para fins de investigação.

### Indique a sua idade

A sua resposta \_\_\_\_\_

### Selecione o seu género

- masculino
- feminino

### Antes de iniciar o mestrado que está a frequentar, utilizava computador:

- diariamente;
- pelo menos três vezes por semana (em dias diferentes);
- menos de três vezes por semana;
- menos de uma vez por semana;
- nunca utilizou ou não utilizava há mais de um ano.

### Caso utilizasse o computador antes do início do curso, selecione as opções que se aplicavam à sua utilização:

- e-mail/correio eletrónico;
- redes sociais (facebook, google plus,...);
- jogos/games;
- (motores/sites de) pesquisa/busca na web;
- compras online;
- blogue/site/wiki;
- processamento/editor de texto (Word);

folha/planilha de cálculo (Excel);

outras ferramentas online.

Se selecionou "outras ferramentas online", diga quais:

A sua resposta

---

Frequentou o regime de e-learning anteriormente?

sim

não

Caso tenha frequentado curso(s) conferente de grau em regime de e-learning, indique a área de conhecimento do(s) curso(s) frequentado(s) e o grau:

A sua resposta

---

Caso tenha frequentado outro tipo de curso(s) em regime de e-learning, indique a área de conhecimento do(s) curso(s) frequentado(s) e a duração:

A sua resposta

---

A sua experiência (total) em e-learning é:

menor ou igual a 6 meses

mais de 6 meses e até 1 ano

mais de 1 ano e até 2 anos

superior a 2 anos

Indique o curso que está a frequentar (escreva o nome do mestrado):

A sua resposta

---

O seu curso é ministrado:

a distância, de forma mediada por computador, em regime totalmente online;

tem componentes presenciais.

Caso tenha componentes presenciais, indique quais:

- sessão inicial de apresentação do curso;
- avaliação;
- uma semana de aulas;
- seminários;
- Outra: \_\_\_\_\_

Qual o intervalo de tempo entre o último curso conferente de grau académico realizado (independentemente do regime) e o curso atual?

- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- mais de 5 anos

Que fatores motivaram a sua escolha por um curso em regime de e-learning? (selecione as opções que se aplicaram na altura da escolha)

- permitir uma melhor gestão pessoal do tempo;
- contornar dificuldades de acessibilidade física ou sensorial;
- evitar deslocação a estabelecimento de ensino;
- perspectiva de poupar dinheiro;
- perspectiva de trabalhar de forma colaborativa (em equipa ou grupo);
- perspectiva de trabalhar conectado/a - com acesso à informação na web;
- possibilidade de aceder ao ambiente virtual do curso e rever o conteúdo sempre que necessário;
- poder experienciar uma nova modalidade de ensino e aprendizagem;
- Outra: \_\_\_\_\_

Para além das motivações que indicou na questão anterior, que outras motivações descobriu, já na perspectiva de estudante deste regime?

A sua resposta

---

Das motivações que indicou para a escolha do regime em e-learning, alguma não se concretizou?

A sua resposta

**Identifique em que medida concorda com as seguintes afirmações relativas à sua experiência enquanto estudante em regime de e-learning:**

A plataforma de estudo é fácil de utilizar e intuitiva.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Adapto-me com facilidade à utilização de outras ferramentas digitais propostas.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Consigo interagir com os colegas de curso de forma satisfatória.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

O trabalho colaborativo decorre de forma satisfatória.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Os docentes dão resposta às minhas dúvidas em tempo útil.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

A plataforma de estudo disponibiliza recursos satisfatórios para o diálogo com colegas de curso e docentes.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Os materiais disponibilizados no curso apresentam qualidade e variedade.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Gosto da metodologia inovadora do regime de e-learning.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Consigo gerir o meu tempo e organizar o estudo dos materiais disponibilizados atempadamente.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Poupo dinheiro estudando em regime de e-learning.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Considero este regime adequado às minhas características pessoais.

	1	2	3	4	5	
discordo completamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo completamente

Indique fatores ainda não mencionados que considere influenciarem positivamente a sua experiência em regime de e-learning:

A sua resposta

---

Indique fatores que considere influenciarem negativamente a sua experiência em regime de e-learning, caso existam:

A sua resposta

---

Selecione as afirmações que caracterizam a forma como usa o espaço virtual, enquanto estudante:

- Faço pesquisas/buscas na web sobre os conteúdos a serem estudados.
- Partilho materiais de estudo com os colegas e sigo o debate sobre as matérias.
- Participo em grupos virtuais de estudo (rede social, comunidade, blogue, lista de discussão).
- Procuro informações na web, para melhor refletir e gerar novas ideias.
- Estudo vendo primeiro as imagens, vídeos ou ilustrações e só depois leio o texto.
- Faço resumos dos conteúdos, após a leitura.
- Faço download dos materiais fornecidos, imprimo e elaboro uma síntese.
- Procuro informação específica e conteúdos científicos na web.
- Seleciono notícias online que se relacionam com o tema em estudo.
- Para estudar, prefiro pesquisar sites e outros espaços online que já conheço e utilizei anteriormente.
- Leio os materiais online (no pc) e elaboro um esquema/organograma.
- Elaboro slides, páginas web ou outras apresentações online dos conteúdos estudados.
- Elaboro mapas conceptuais, organogramas ou qualquer outro tipo de esquemas.
- Seleciono informação na web a partir de conhecimentos e informações anteriormente adquiridas.
- Planeio antecipadamente a pesquisa/busca, consoante o tema a ser estudado.

- Visualizo slides ou vídeos, como complemento de estudo aos materiais fornecidos.
- Elaboro materiais multimédia, como forma de aplicação prática do que aprendi.
- Utilizo imagens para relacionar informação e conhecimentos, facilitando, assim, o meu estudo.
- Utilizo aplicações, interfaces e programas para organizar melhor o meu conhecimento.
- Planeio o tempo de pesquisa e recolha de informação na web.

Após ter experienciado o regime de e-learning, caso pudesse optar, que regime escolheria?

- regime presencial
- e-learning
- b-learning (componente em e-learning e componente presencial)

Relativamente à prática que experienciou em regime de e-learning, que alterações efetuará?

A sua resposta

---

Caso deseje, registre aqui algumas observações relativas à sua vivência enquanto estudante em regime de e-learning.

A sua resposta

---

### Agradecimento

Agradecemos a sua participação, muito importante para esta investigação.

**SUBMITER**

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.